

УДК 378:376.112.4

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ АДРЕСНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Садовникова Н.О., Сеногноева Н.А., Юсупов Д.К.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»,
Екатеринбург, e-mail: nosadovnikova@gmail.com

В статье анализируется проблема адресной подготовки педагогов профессионального образования к реализации инклюзивного образования. Обоснована актуальность исследования, связанная с выявлением недостаточного уровня готовности педагогов к практике инклюзии. На основе анализа существующих нормативных документов были определены компетенции, позволяющие успешно реализовывать инклюзивный образовательный процесс. Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на самооценку педагогами вузов их готовности к обучению инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. 2/3 опрошенных преподавателей вузов не чувствуют в себе достаточной уверенности для организации профессионально-образовательного процесса с участием студентов с ОВЗ и/или не считают себя достаточно компетентными по вопросу психологических особенностей данной категории студентов. Выделены принципы, которые следует использовать как нормативы в реализации целенаправленной профподготовки педагога, развитии его компетенций в инклюзивном образовательном пространстве. Описана сущность следующих принципов: принцип интеграции действий всех субъектов профессионально-образовательного процесса; принцип открытого образовательного пространства и активного сетевого взаимодействия; принцип безбарьерного взаимодействия; принцип соразвития субъектов образовательного процесса; принцип непрерывного профессионального образования. Реализация обозначенных принципов адресной подготовки педагогов инклюзивного профессионального образования будет обеспечивать качественный профессионально-образовательный процесс.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование, дети-инвалиды, учащиеся с особыми возможностями здоровья, педагог профессионального образования, принципы адресной подготовки

BASIC PRINCIPLES OF TARGETED TRAINING OF TEACHERS OF INCLUSIVE PROFESSIONAL EDUCATION

Sadovnikova N.O., Senognoeva N.A., Yusupov D.K.

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, e-mail: nosadovnikova@gmail.com

The article analyzes the problem of targeted training of teachers of vocational education for the implementation of inclusive education. The relevance of the study is substantiated, associated with the identification of the insufficient level of readiness of teachers for the practice of inclusion. Based on the analysis of existing normative documents, competencies were identified that make it possible to successfully implement an inclusive educational process. The results of an empirical study aimed at self-assessment by university teachers of their readiness to teach disabled people and students with disabilities are presented. Two-thirds of the university professors surveyed do not feel sufficient confidence in organizing the professional educational process with the participation of students with disabilities and / or do not consider themselves sufficiently competent on the psychological characteristics of this category of students. The principles that should be used as standards in the implementation of purposeful professional training of a teacher, the development of his competencies in an inclusive educational space are highlighted. The essence of the following principles is described: integration of actions of all subjects of the professional and educational process; the principle of open educational space and active networking; the principle of barrier-free interaction; the principle of co-development of the subjects of the educational process; the principle of continuing professional education. The implementation of the indicated principles of targeted training of teachers of inclusive vocational education will ensure a high-quality vocational and educational process.

Keywords: inclusive vocational education, children with disabilities, students with special health capabilities, teacher of vocational education, principles of targeted training

В настоящее время перед современным профессиональным образованием стоит ряд актуальных социально-педагогических задач, связанных с появлением новых тенденций и приоритетов, в том числе установкой на реализацию инклюзивной практики в высших учебных заведениях. Поэтому проблема адресной подготовки педагогов профессионального образования к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, приобретает первостепенное значение. Такая подго-

товка включает в себя расширение сферы профессиональных компетенций, а также формирование позитивного мотивационно-ценностного отношения к деятельности в условиях «адаптационной образовательной среды».

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – это определение, которое применяется для анализа процесса обучения людей с особыми потребностями в рамках образовательных

организаций разного уровня. Включенное образование выступает как ключевой элемент в практике реализации адаптационных и реабилитационных процессов людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основной целью инклюзивной образовательной практики является достижение (усилиями всех участников адаптационной образовательной среды) высокой степени самостоятельности и экономической независимости людей-инвалидов. В числе основных задач можно выделить:

1) обеспечение равного (равноценного как для здоровых людей, так и для лиц с ОВЗ) доступа к качеству образования, что достигается путем формирования оптимальных условий в рамках «безбарьерной» среды обучения и воспитания;

2) оказание соответствующей социально-психологической поддержки и системы сопровождения для преодоления социальной изоляции (исключенности) людей с ОВЗ в рамках образовательной среды;

3) обеспечение таких условий функционирования педагогической системы, которые минимизируют риск противопоставления здоровых людей и людей с ограниченными возможностями.

До настоящего времени не все люди представляли себе, почему так принципиально направить собственное внимание к тем людям, которые, как никто другой, нуждаются в поддержке остальных. Казалось бы, налажена работа учебных заведений по работе с такими людьми, но инклюзия означает, что участниками становятся все окружающие, вовлеченные в образовательный процесс. Ведь лица с ОВЗ больше всего ожидают внимания со стороны здоровых людей, особенно ровесников.

Необходимо понимать, что программы для «особенных детей», коррекционные школы ограничивают детей с ОВЗ в самоопределении. Это ограничение снимется в первую очередь тем, что изменится отношение к «особенным детям», а затем уже это отношение найдет воплощение и в образовательном процессе. Это и есть так называемый инклюзивный подход, который даёт детям возможность стать частью общества и жить настоящей жизнью. В реализации такого подхода, несомненно, важны трансформации профессионального сознания педагога, связанные с пониманием важности оптимизации взаимодействия в инклюзивной образовательной среде, обеспечением соответствующих условий социализации всех участников образовательного процесса.

Нами были проанализированы документальные источники, которые постули-

руют сущность прав и возможностей людей с ОВЗ, а также регулируют организацию условий их социализации, реабилитации и образования. Среди международных правовых актов нами были изучены:

1. Всеобщая декларация прав человека, принятая в 1948 г., которая содержит основополагающую максиму о свободе и равенстве всех людей в своих правах и достоинствах.

2. «Саламанкская декларация» (1994), в которой были даны рекомендации по включению инклюзивного образования как необходимого компонента правовой системы государства. Также обозначена необходимость обеспечения должного профессионального педагогического образования.

3. Конвенция о правах инвалидов, принятая в 2006 г. Генеральной Ассамблеей ООН [1], в которой четко прописаны права инвалидов на образование. В частности, указаны требования к его организации: обеспечения беспрепятственного доступа к школам, качества и полного объема в развитии когнитивных и физических способностей. Особо следует подчеркнуть постулат о реализации ряда действенных мер и средств информационной поддержки образовательной системы, в том числе соответствующей переподготовки педагогического состава.

Положения данного документа, касающиеся регулирования механизмов инклюзивного образования, были ратифицированы в Российской Федерации, включены в статьи конституции, а также в закон «Об образовании». Так, Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» включает ряд статей, постулирующих право лиц с ОВЗ, «в том числе детей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями». Документ устанавливает «общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся» [2], что возлагает обязательства на общеобразовательные учреждения по созданию данных условий в обучении всех субъектов образования.

В исследованиях Е.Л. Гончаровой и О.И. Кукушкиной доказано, что в настоящее время существует острая необходимость во внедрении комплекса методических и технологических трансформаций профессиональной подготовки педагога, что обеспечит эффективность инклюзивного образования в целом [3]. Такие трансформации возможны путем расширения сферы профессиональных компетенций педагога, обогащения методов, форм и средств педагогического процесса

инновационными технологиями с учетом приоритета гуманистического подхода к обучающимся. Мы, вслед за Н.А. Голиковым, полагаем, что обеспечить равные права всех детей можно лишь при выборе соответствующей формы образования. В частности, оценивая форму по соответствию образовательным потребностям обучающихся, отдавая предпочтение таким, как «индивидуальное обучение на дому, в том числе с использованием дистанционных технологий, интегрированное и инклюзивное обучение со здоровыми сверстниками» [4].

В связи с рядом описанных выше тенденций и сложностей при внедрении инклюзивного образования, особую значимость приобретает повышение степени профессиональной подготовки педагога к осуществлению работы с детьми с ОВЗ. На наш взгляд, уровень подготовленности определяется как внутренними факторами (мотивации, гуманистической установки, соответствующих качеств толерантности, самоотверженности, педагогического чутья и т.д.), так и профессиональными коррекционно-ориентированными компетенциями. Данные факторы влияют и на качество инклюзии, и на психологическое здоровье педагога.

Для исследования нами были выбраны педагоги вузов. Данный выбор связан с признанием тезиса О.В. Хмельковой и соавторов о значимости данного этапа профессиональной подготовки, рассмотрение его как «своеобразной отправной точки для лиц с ОВЗ и инвалидностью на пути их профессиональной социализации и дальнейшего трудоустройства в современных социально-экономических реалиях» [5].

Нами было проведено пилотажное эмпирическое исследование, которое было направлено на самооценку педагогами высших учебных заведений их готовности к обучению инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья (через самооценку сформированности профессиональных компетенций).

На основе теоретического анализа нами были сформулированы следующие профессиональные компетенции, необходимые для успешной реализации принципов инклюзивного профессионального образования [6]:

1. Способность проектировать адаптированные образовательные программы.
2. Способность проектировать программы социокультурной адаптации, реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ.
3. Способность и готовность проектировать и осуществлять процесс обучения инвалидов и лиц с ОВЗ.
4. Способность и готовность к осуществлению вместе с иными субъектами образо-

вательного процесса организационного и психолого-педагогического сопровождения.

5. Способность и готовность к созданию толерантной социокультурной и образовательной среды.

Материалы и методы исследования

В рамках исследования мы последовательно реализовали три этапа, двигаясь от анализа теоретико-методологических основ изучаемой проблемы до реализации эмпирических задач и формулирования рекомендаций (в виде совокупности принципов осуществления адресной профессиональной подготовки педагога).

Так, в ходе первого этапа, используя метод анализа документальных источников и теоретического обзора научной литературы, мы детально изучили основные законодательные акты, а также теоретические концепции, раскрывающие суть теоретического конструкта «готовность педагога к реализации принципов инклюзивного образования», выделили критерии в структуре данной готовности. На втором этапе мы провели эмпирическое исследование посредством анкетирования респондентов – педагогов. Целью опроса было определение степени готовности к работе в условиях инклюзивного образовательного процесса. Респондентам предлагалось оценить уровень значимости перечисленных компетенций для педагога инклюзивного образования. На третьем этапе были осуществлены анализ и интерпретация данных, сформулированы принципы реализации адресной профессиональной подготовки педагогов.

Обратимся к анализу результатов анкетирования. В исследовании приняла участие 120 преподавателей вузов Свердловской области, из них 82% имеют стаж работы более 10 лет, 11% – от 5 до 10 лет, 3% – от 3 до 5 лет и 4% – от 0 до 3 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ ответов опрошенных, которые раскрывают их собственную психологическую готовность к обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, подтвердил, что лишь 30% респондентов оценили себя как всецело готовых к обучению инвалидов, 63% отметили, что скорее готовы, и 7% педагогов отмечают недостаточное намерение работать с такой категорией обучающихся. При всем том, что количество педагогов, которые психологически не готовы к работе с лицами с ОВЗ, в масштабах выборки является незначительным, в целом результат может быть оценен как неблагоприятный, поскольку две трети участников сомневаются

в своей готовности и, по нашему мнению, нуждаются в дополнительной организационно-методической и психологической подготовке.

Также участникам эксперимента предлагалось оценить степень своей информированности о психологических особенностях студентов с ОВЗ. Результаты анкетирования иллюстрируют, что каждый пятый участник эксперимента дал утвердительный ответ на поставленный вопрос, а 14% преподавателей недостаточно осведомлены о психологических свойствах студентов с ОВЗ и, как следствие, не знают специфики сотрудничества с ними, их образовательные потребности в учебном процессе. Две трети педагогов (64%) подготовлены в плане понимания и готовности учитывать особенности данной категории студентов, что также не может считаться достаточным результатом, необходимым для успешной реализации инклюзии в профессиональном образовании. Преподаватели в основном акцентируют свое внимание на социальном одобрении, на понимании важности и значимости инклюзии и могут преувеличивать степень своей подготовленности в данном направлении. Можно предположить, что экспертная оценка знаний преподавателей вузов о психологических особенностях студентов с ОВЗ могла бы показать еще более низкие результаты.

Рассмотрим результат оценки педагогами вузов ценности такой компетенции, как «Способность проектировать адаптированные образовательные программы». Можно утверждать, что 52% педагогов относятся к данной компетенции как к значимой, 41% педагогов считают, что данная компетенция скорее необходима. И только 7% педагогов вообще не осознают значимость этой компетенции.

Результат оценки степени важности такой компетенции, как «Способность проектировать программы социокультурной адаптации, реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ», также оставляет желать лучшего. Наблюдается, что 87% педагогов признают, что данная компетенция значима или скорее значима. 13% преподавателей вузов, не оценивших данную компетенцию как значимую, не вполне четко представляют себе данное направление работы педагога инклюзивного профессионального образования, так как его актуальность и востребованность подтверждается практикой и сомнений не вызывает.

Третья компетенция, степень значимости которой мы рассматриваем – это компетенция «Способность и готовность проектировать и осуществлять процесс обучения

инвалидов и лиц с ОВЗ». В данном случае можно наблюдать, что основная часть преподавателей вузов все же отмечают значимость этой компетенции. Как и в случае с предыдущей компетенцией, 8% затруднившихся ответить участников опроса – результат не только настораживающий, но и вынуждающий бить тревогу. Данная компетенция – «Способность и готовность проектировать и осуществлять процесс обучения инвалидов и лиц с ОВЗ» – это базовая компетенция педагога инклюзивного образования, основное направление его деятельности, и отсутствие четкого понимания в данном случае – это показатель явной неготовности к работе в условиях инклюзии.

В случае с четвертой компетенцией «Способность и готовность к осуществлению вместе с иными субъектами образовательного процесса организационного и психолого-педагогического сопровождения» более благоприятная ситуация. По мнению большинства педагогов, эта компетенция является значимой или скорее значимой. Это отметили 92% педагогов. Оставшиеся 8% участников не оценили данную компетенцию как значимую. Это можно считать нормой, поскольку, не будем забывать, сопровождение – это достаточно сложная и необычная функция педагога инклюзивного образования. Еще раз отметим: данные педагоги требуют специальной подготовки, особенно психологической.

Значимость такой компетенции, как «Способность и готовность к созданию толерантной социокультурной и образовательной среды», отмечают 94% педагогов.

Интерпретация результатов эмпирического поиска позволяет резюмировать:

1. Признание большинством респондентов высокой степени значимости профессиональных компетенций педагога в осуществлении инклюзии.

2. Оценка всеми участниками опроса уровня своей готовности как «недостаточного» для достижения всех целей инклюзивного образования.

Можно считать состоявшимся фактом то, что от 7 до 13% преподавателей не способны оценить ту или иную компетенцию или же плохо представляют себе уровень ее важности в работе – это тоже можно рассматривать как косвенный показатель неготовности. Очевидно, что в данной ситуации встает вопрос о необходимости рассмотрения готовности педагогов как структурного образования особо сложного, поливариантного и, как следствие, требующего более дифференцированного подхода к формированию психологической готовности педагогов профессионального образования к работе с инвалидами и студентами с ОВЗ.

Еще раз отметим: 2/3 опрошенных преподавателей вузов не наблюдают в себе достаточной уверенности для организации профессионально-образовательного процесса с участием студентов с ОВЗ и/или не считают себя достаточно компетентными по вопросу психологических особенностей данной категории студентов. Более того, каждый десятый преподаватель даже не осознает требования к личности и деятельности педагога инклюзивного профессионального образования. Итак, многие педагоги не готовы к организации и осуществлению образовательного процесса, в который включены учащиеся с ОВЗ.

Поэтому мы считаем обоснованным внедрение механизмов адресной профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования, в том числе в системах магистерской подготовки, повышения квалификации, посредством программ стажировок и наставничества. Также, благодаря развитию инновационных компетенций, связанных с профессиональной реализацией во включенном образовании, например инклюзивной компетентности [7, с. 40–47].

В соответствии с вышеизложенным отметим принципы, следуя которым можно сформировать у педагогов новые, особенно значимые для инвалидов и лиц с ОВЗ компетенции. Согласно этим принципам и должна осуществляться адресная подготовка педагога профессионального образования, способного и готового к работе в инклюзивном образовании:

1. *Принцип согласованности действий всех участников профессионально-образовательного процесса.* Уникальность инклюзии связана с необходимостью осуществления социального партнерства, согласованных целенаправленных действий ряда специалистов и родителей. Поэтому педагог должен владеть навыками организации взаимодействия в данной образовательной среде, что будет содействовать развитию личностей участников образовательного процесса. При этом ориентирами качественного взаимодействия должны стать сформированные взаимоотношения, взаимосвязь и взаимопонимание всех партнеров профессионально-образовательного сообщества.

2. *Принцип открытого образовательного пространства и активного сетевого взаимодействия,* который заключается в важности организации данного сотрудничества заинтересованных сторон, представителей научных и социальных институтов. Основным средством являются современные ИКТ-технологии, благодаря которым становится возможным построить модель

обмена образовательными, научными, информационными ресурсами и обеспечить достаточно доступный путь поиска информации, обеспечения связи с определенными организациями и социальными службами, получения оперативной помощи и поддержки в случае возникновения сложных жизненных ситуаций и т.д. Открытое образовательное пространство представляет собой созданную систему интерактивного взаимодействия, решающую множество запросов и включающую соответствующие организации. Регулироваться данная система может управлением образования или системой социальной службы определенного района.

3. *Принцип социальной ответственности за результаты своей деятельности* предполагает формирование преподавателями собственных ценностей в процессе взаимодействия с воспитанниками, что объективно приводит к установлению взаимодоверия как основы межличностных отношений. Этот принцип является своего рода этическим принципом, который тесно связан со всеми остальными принципами и пронизывает их своим содержанием. Он особо актуален в последнее время, когда в целом в обществе остро встает вопрос о формировании нравственных ценностей.

Поэтому так высока ценность человеческого фактора, проявляющего себя сообществом высоконравственных профессионалов, выполняющих качественно и беззаветно свой профессиональный долг в инклюзивном пространстве ради блага особо нуждающихся людей.

4. *Принцип самоотверженности* тесно связан с предыдущим принципом. Данный принцип обусловлен уровнем духовного развития педагога, содержанием его морально-нравственных ориентиров, пониманием социальной значимости своей профессии. Самоотдача и усердность в выбранной профессии предполагают высокий уровень подвижности и беззаветности, вплоть до состояния пожертвования собственной жизнью ради решения задач обучения и воспитания детей, обеспечения их благополучия.

5. *Принцип формирования положительных психологических, социальных и морально-политических качеств личности,* на основе которого личность способна подчинить свои интересы благо других. Педагог в данном пространстве должен помнить, что все его проявления имеют самопрезентирующее значение и служат стимулом для подражания детей. Поэтому так важно для него демонстрировать душевное тепло, отзывчивость, расположение к контак-

ту и готовность оказать поддержку, наряду с собранностью, умениями квалифицированно организовывать деятельность, управлять ею, вести инструктажи и убеждать.

6. *Принцип взаимодействия на основе установления доверительных отношений.* Данный принцип означает способность педагога содействовать формированию внутренних установок дружелюбия и толерантности, а также создания всех условий «безбарьерной среды», способствующих повышению открытости и доверия, устойчивого комфортного климата для всех участников инклюзивной среды.

7. *Принцип соразвития субъектов образовательного процесса,* который подразумевает необходимость осуществления совместного процесса развития педагога с воспитанниками, появления качественно новых взглядов, установок, качеств. В таком *со-действи, со-участии, со-переживании* рождается понимание потребностей, возможностей, а также происходит *сонастройка* в поиске наиболее адекватных и эффективных средств становления личностных, духовных и интеллектуальных способностей всех субъектов образовательного процесса. Как следствие: высокий уровень педагогического мастерства, психолого-педагогической компетентности и улучшение развивающих возможностей инклюзивной среды в целом.

Таким образом, выделенные нами педагогические принципы адресной подготовки педагогов инклюзивного профессионального образования: принцип согласованности действий всех участников профессионально-образовательного процесса, принцип открытого образовательного пространства и активного сетевого взаимодействия, принцип социальной ответственности за результаты своей деятельности, принцип самоотверженности, принцип формирования

положительных психологических, социальных и морально-политических качеств личности, принцип взаимодействия на основе установления доверительных отношений, принцип соразвития субъектов образовательного процесса – будут способствовать обеспечению качественного профессионально-образовательного процесса путем значительных преобразований методического и технологического плана.

Список литературы

1. Конвенция о правах инвалидов. От 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/2565085/> (дата обращения: 15.01.2021).
2. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.01.2021).
3. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2002. № 5. [Электронный ресурс]. URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-5> (дата обращения: 15.01.2021).
4. Голиков Н.А. Дети-инвалиды: инвалидизация, интеграция, инклюзия // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23032388> (дата обращения: 15.01.2021).
5. Сулова О.И., Хмелькова О.В., Шаров А.А. Кризисные этапы профессиональной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования (пилотажное исследование) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 5 (73). С. 113–120. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43160459> (дата обращения: 15.01.2021).
6. Садовникова Н.О., Сергеева Т.Б. Оценка готовности педагогов профессионального образования к деятельности в условиях инклюзии // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции (Ялта, 18–20 мая 2017 г.). Издательство «Типография «Ариал», 2017. С. 239–243.
7. Мартынова Е.А., Романович Н.А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 2 (19). С. 40–47. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22452624/> (дата обращения: 15.01.2021).