

А.Н.Сакаева<sup>1</sup>, З.Я.Олексюк<sup>2</sup><sup>1</sup>Филиал АО «НЦПК Орлеу» ИПК ПР по Карагандинской области;<sup>2</sup>Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова  
(E-mail: Oleksyuk\_Z@mail.ru)

## Готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

В статье показана значимость инклюзивного образования в Республике Казахстан. Авторами рассмотрены главные проблемы инклюзивного образования, выявлены основные трудности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования. Проанализирована готовность педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями в развитии в своей педагогической деятельности. Определены основные проблемы, на которые ссылаются педагоги общеобразовательных школ при внедрении инклюзивного образования. Приведены способы переподготовки педагогов общеобразовательных школ.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями в развитии, «безбарьерная зона», педагог, дефектолог, обучение, инвалидность, коррекция, интеграция.

Специальное образование является частью системы общего образования, и государством создаются необходимые условия для лиц, имеющих особые образовательные потребности с целью обеспечения им равных возможностей в получении образования. Сказанное выше подтверждается Государственной программой развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг., приоритетным направлением которой является развитие системы инклюзивного образования [1]. Права детей с ограниченными возможностями в развитии на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах» [2–4].

В настоящее время в связи с происходящими социально-экономическими переменами и реализацией государственной и образовательной политики, предусматривающей выход республики в мировое образовательное пространство, созданы новые типы учреждений для детей с особыми потребностями (кабинеты коррекции, Центр «САТР», логопедические пункты, реабилитационные центры при поликлиниках и др.). Однако все эти учреждения не охватывают значительной части детей, нуждающихся в коррекционной помощи. Проведение массовых профилактических осмотров детей показывает, что каждый второй ребенок болен. Основными группами болезней являются: новообразования, болезни крови и кроветворных органов, эндокринные болезни, психические расстройства, болезни нервной системы, органов дыхания, пищеварения, кожи и подкожной клетчатки, болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани. Сохраняется высокий уровень детской инвалидности. Ежегодно в области наблюдается рост детей с инвалидностью (2014 г. — 4 793 чел., 2013 г. — 4 627 чел.) [5].

Согласно Республиканской централизованной базе данных лиц с ограниченными возможностями общая численность инвалидов в стране составляет около 626 тысяч человек, в том числе более 65 тысяч детей-инвалидов [6].

Реформирование системы образования порождает инновационные процессы и в специальном образовании. Последние годы характеризуются актуализацией вопроса повышения качества обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями. Особую остроту приобретают вопросы инклюзивного образования.

Инклюзивное (франц. *inclusif* — включающий в себя, от лат. *include* — заключаю, включаю) или включенное образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Идеология инклюзивного образования заключается в исключении любой дискриминации детей и предполагает создание специальных условий для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование с конца XX в. стало ведущим ориентиром образовательной политики многих развитых стран мира: США, Великобритании, Дании, Испании, Финляндии, Германии, Италии, Австралии и др. и прошло два этапа — от интегрированной (70–80 годы XX в.) до инклюзивной модели (90-е годы XX в. по настоящее время) [7]. Аналитический обзор литературы по проблемам инклюзивного образования в этих странах убеждает, что инклюзия — это принципиальный подход к развитию образования и общества. Кроме того, многое говорит о том, что инклюзия понимается и как механизм создания школы для всех. Государственная стратегия, развитие инклюзивного образования в этих странах идет по направлению снижения количества обучающихся в отдельных специализированных школах, например, в Италии 90 % детей с ограниченными возможностями в развитии (ОВР) обучаются в массовой школе. Таким образом, инклюзивное образование — это процесс, при котором школы открыты для всех учеников, а все ученики школы (особенно те, кто входит в группы, подвергающиеся дискриминации) являются членами школьного сообщества, вне зависимости от своих сильных и слабых сторон в тех или иных областях.

С начала 90-х годов XX в. антидискриминационная политика относительно лиц с ограничениями задекларирована всеми республиками постсоветского пространства, в том числе и Республикой Казахстан. Инклюзивные тенденции прочно вошли в отечественное образование и спустя время приобрели статус официальной государственной политики.

Приоритетной задачей инклюзивного образования в Казахстане является поиск оптимальных путей, средств, методов для успешной социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями в общество. Успешно внедряются программы интегрированного обучения (в зависимости от того или иного дефекта), разрабатываются правила обучения детей с ОВР в общеобразовательной школе, определены формы их интеграции. Созданы «безбарьерные зоны» для детей с ограниченными возможностями (пандусы, специальные приспособления в классах, оснащение поручнями, звуковые сигналы, школьная мебель и другие специальные компенсаторные средства).

На сегодняшний день в Карагандинской, Акмолинской и других областях на базе нескольких общеобразовательных школ проводится экспериментальная апробация модели инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Основным звеном модели является технология внутренней (внутриклассной) дифференциации образовательного процесса. На практике это выглядит следующим образом: большую часть времени дети проводят в обычном классе, но при наличии у ребенка задержки психического развития обучаются по своей программе VII вида.

Включение школьников с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс с обычными детьми осуществляется на тех занятиях и внеклассных мероприятиях, которые им доступны, где они могут реализоваться как личности. Нужно помнить, что предъявляемые детям задания и система оценивания должны учитывать особенности их познавательной деятельности, мотивации.

Практикующие специалисты указывают на определенные сложности при организации специального обучения в общеобразовательной школе. Ежедневно педагоги сталкиваются с трудностями образовательной интеграции, обусловленными социальными и финансовыми факторами. Социум еще не вполне готов к принятию интеграции, в общественном сознании существуют определенные стереотипы и предрассудки в восприятии детей с психофизическими нарушениями [8]. Педагоги, прежде всего педагоги-дефектологи, считают, что общеобразовательная школа на сегодняшний день не может принять детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Бытует мнение, что обычные дети будут их всячески притеснять, и дети с особенностями психофизического развития будут чувствовать себя дискомфортно. Безусловно, опасения специалистов не беспочвенны, но следует учесть и тот факт, что в целом за последние годы отношение общества к людям с отклонениями в развитии изменилось, причем в лучшую сторону. Благодаря политике государства вопросам инклюзивного образования уделяется все больше внимания: средствами массовой информации активно затрагиваются и обсуждаются вопросы социализации, интеграции людей с особыми образовательными потребностями (а в некоторых случаях и кардинально решаются), в высших учебных заведениях целенаправленно осуществляется подготовка специалистов к профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования, увеличилось количество факультетов и кафедр в университетах, осуществляющих подготовку и переподготовку специалистов для специального образования.

Между тем обеспечение базового образования для всех категорий детей в массовых школах предполагает, что сами педагоги должны владеть соответствующими знаниями и навыками, позволяющими им реагировать на особые образовательные потребности детей.

Переход к инклюзивному образованию требует участия всех специалистов системы образования и наличия фундаментальных теоретических разработок. Основные проблемы педагогов, которым предстоит работать в среде инклюзии, связаны с их теоретической подготовкой и практическими навыками обучения данного контингента детей.

Отмеченные выше условия закономерно предполагают, что педагогам необходима специальная подготовка в области коррекционной педагогики для оказания профессиональной помощи и обучения детям с ОВР.

С этой целью была предпринята попытка анализа готовности педагогов общеобразовательных школ г.Караганды к реализации инклюзивного обучения в своей педагогической деятельности и определения перспектив и необходимых условий развития инклюзивного образования. Разработан контрольный список вопросов, отражающих отношение педагогов к совместному обучению детей с ОВР:

1. Как Вы считаете, где должны обучаться дети с ООП?
2. Считаете ли Вы возможным обучение детей с ООП в массовой школе?
3. Какие, по Вашему мнению, могут быть минусы при совместном обучении с детьми с ООП в Вашем классе?
4. Какие положительные стороны Вы видите при совместном обучении с детьми с ООП в Вашем классе?
5. Как Вы считаете, что на данный момент препятствует образовательной интеграции детей с ООП в массовые школы?

Исследование проведено методом анкетного опроса, в котором приняли участие 247 педагогов общеобразовательных школ города Караганды и Карагандинской области.

Установлено, что только 110 человек (44 %) от общего числа опрошенных педагогов считают возможным и целесообразным обучение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательных школ. Более половины опрошенных (137 человек, 56 %) отрицательно оценивают возможность обучения детей с ООП в условиях массовой школы.

Однако по результатам ответов на следующий вопрос было установлено, что 59 % респондентов допускают обучение детей с ООП в массовой школе, а 42 % эту возможность исключают. Что же вызвало сомнения?

Всего 5 % считают, что дети с ОВР будут испытывать трудности в обучении; 80 человек (32 %) утверждают, что минусом будут являться психологические трудности, испытываемые детьми с ООП в процессе обучения; 25 % опрошенных педагогов уверены, что отсутствие толерантности со стороны учеников и родителей станет преградой в интеграции детей с ООП в массовые школы; 14 % ссылаются на непонимание со стороны родителей и детей; 9 % предполагает напряженные отношения между сверстниками; 4 % опрошенных педагогов утверждают, что дети с ООП отнимают слишком много времени; 3 % опасаются насмешек со стороны учеников массовых школ в адрес детей с ООП; 5 % считает интеграцию детей с ООП дополнительной нагрузкой на учителя; 1 % опрошенных опасаются плохого влияния детей с ОВР на поведение и успеваемость класса и только 2 % респондентов не видят минусов в интеграции детей с ОВР в массовые школы.

Помимо минусов педагоги отметили и плюсы совместного обучения:

- воспитание духовно-нравственных ценностей как у детей с ОВР, так и у нормально развивающихся детей — 17 %;
- успешная социальная адаптация — 14 %;
- расширение кругозора детей с ООП — 11 %;
- воспитание толерантности — 26 %;
- гуманное отношение учеников массовых школ — 13 %;
- повышение качества образования детей с ООП — 0,4 %;
- развитие коммуникативных навыков — 5 %;
- не видят плюсов — 13 %.

В ходе анализа по итогам анкетирования было отмечено, что многие педагоги не готовы к полноценному и оптимальному общению с детьми, имеющими ограниченные возможности в развитии.

Это можно объяснить различиями в непосредственном опыте респондентов с детьми с ограниченными возможностями (многие педагоги фактически не имеют опыта с данной категорией детей).

Более тщательный анализ выявил основные проблемы, на которые ссылаются педагоги:

- отсутствие программ, апробированных методик обучения — 55 человек (22 %);
- отношение общества — 15 человек (6 %);
- слабая оснащенность школ, материально-техническая база — 144 человека (59 %);
- психологический фактор — 9 человек (4 %);
- затруднились ответить — 3 человека (1 %).

И лишь 21 респондент (9 %) указал на психологическую и профессиональную неподготовленность самих педагогов.

Существенным, на наш взгляд, является мнение о содержании программ и квалификации специалистов как ограничителях интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную школу. Эти вопросы больше, чем какие-либо другие требуют экспертной оценки. Комментировать тот факт, что ответы именно на эти вопросы показали большую критическую позицию школьных учителей, можно различным образом.

С одной стороны, возможно, профессионалы лучше знают, каковы трудности грядущей интеграции, поэтому следует довериться их более рациональной оценке. В силу профессионального опыта учителя иначе расценивают проблему адаптации школьной программы, свою квалификацию и правовой контекст школьного обучения. Характерно то, что это видение оказывается более пессимистичным. Заметим, что большинство педагогов общеобразовательных школ допускают возможность интегрирования детей с ОВР в массовые школы, однако отсутствие разработанных программ, методик и оборудования зачастую меняет их мнение на противоположное.

С другой стороны, есть вероятность того, что рассматриваемые данные отражают наличие скрытого конфликта между профессионалами и сообществом по поводу непреодолимости социальных преград, стоящих на пути интеграции детей с ограниченными возможностями в школу. Это обстоятельство лишний раз свидетельствует о сложности проблемы инклюзивного образования в нашей стране.

Таким образом, можно выделить ряд основных проблем:

1. Кадровые:
  - А) многие преподаватели общеобразовательных школ не имеют профессиональной подготовки (переподготовки) в сфере инклюзивного образования;
  - В) отсутствует опыт профессиональной деятельности с детьми с ОВР.
2. Научно-методические:
  - А) отсутствуют научно-методические пособия для работы практикующих педагогов в условиях инклюзивного образования;
  - В) отсутствуют учебники, учебные пособия для самих учащихся с ОВР, обучающихся в общеобразовательной школе.
3. Профессиональные:
  - А) неумение педагогами производить сбор и первичную обработку информации об истории развития детей с ограниченными возможностями здоровья, прогнозировать и выстраивать индивидуальный маршрут обучения;
  - В) неспособность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными, интеллектуальными особенностями;
  - Д) незнание коррекционных методов и технологий, позволяющих решать задачи обучения детей с ОВР.

Резюмируя сказанное выше, необходимо как можно быстрее разработать систему просветительской деятельности, направленной на изменение мнения сообществ как учителей, так и родителей о том, где и чему должны учиться дети с проблемами в развитии. Следующим этапом является создание материально-технических и педагогических условий, необходимых для работы инклюзивных школ. Разработать вариативный учебно-методический аппарат, предназначенный для обучения особых детей (разнообразные учебники, учебные планы, вариативные программы, методические материалы), а также наладить систему подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования — новой формации педагога, владеющего необходимыми компетенциями в области специальной

педагогике и психологии, ориентированного на образовательные потребности разных детей и их индивидуальные особенности.

Реализация модели инклюзивного образования предполагает постоянный, систематический профессиональный и личностный рост педагога. Для этого наряду с традиционными формами повышения квалификации следует отметить необходимость организации и посещения экспериментальных площадок, на базе которых успешно осуществляется инклюзивное образование. Например, в г.Караганде это может быть КГУ ОСШ № 27, где наряду с детьми с ОВР обучаются обычные дети. В данном случае перспективными формами могут стать тематические семинары, позволяющие обсуждать возникающие вопросы, осмысливать имеющийся опыт, получать экспертную оценку своей деятельности, так как важной формой развития профессионального мастерства педагогов является обобщение собственного опыта. Необходимо проведение и специальных тренингов под руководством профессионалов в области инклюзии. Цель этих тренингов — сформировать у педагогов понимание потребностей учеников в инклюзивных классах и, как следствие, решать проблемы детей с ОВР, а также совместно и долговременно действовать в интересах ребенка. Считаем необходимым дополнить учебные планы всех педагогических специальностей дисциплинами коррекционно-педагогического цикла. Система подготовки педагогических кадров всех специальностей в звене высшего образования должна предусматривать углубленное психолого-педагогическое изучение каждого ребенка для определения индивидуальных средств воздействия в случаях имеющихся у ребенка отклонений в развитии.

Безусловно, настоящим исследованием не исчерпывается решение проблем инклюзивного обучения. Дальнейшей разработки требуют такие вопросы, как: обширная работа по переподготовке учителей общеобразовательных школ, разработка специальных учебных программ, улучшение материально-технического оснащения школ, изучение эмоционально-волевой сферы учащихся общеобразовательных учреждений с целью выявления уровня толерантности у нормально развивающихся сверстников по отношению к детям с ограниченными возможностями и другие вопросы.

#### Список литературы

- 1 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 г. № 1118 // Казахстанская правда. — 2010. — № 153–154. — С. 10–12.
- 2 [ЭР]. Режим доступа: [www.adilet.zan.kz](http://www.adilet.zan.kz)
- 3 Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. — 2007. — № 127. — С. 3–6.
- 4 Закон «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» // Казахстанская правда. — 2002. — № 127. — С. 3–6.
- 5 [ЭР]. Режим доступа: [www.krg-edu.kz](http://www.krg-edu.kz)
- 6 [ЭР]. Режим доступа: [www.bnews.kz](http://www.bnews.kz)
- 7 *Lipsky D. & Gartner A. School Reform and Inclusive Education / Lipsky D. & Gartner A.* — Baltimore: Paul H/Brooks., 1996. — 189 p.
- 8 Интегративные тенденции современного специального образования / Под ред. Н.Н.Малофеева. — М.: Полиграф сервис, 2003.

А.Н.Сакаева, З.Я.Олексюк

### **Инклюзивті білім беру жағдайында жалпы білім беретін мектептердегі педагогтардың кәсіби шеберліктерінің дағдылары туралы**

Мақалада Қазақстан Республикасының инклюзивті білім беру саласының маңыздылығы жайлы мәселе қарастырылған. Авторлар инклюзивті білім беру жағдайында педагогтардың кәсіби шеберліктері, әрекеттері, дағдылардың негізгі сұрақтарына талдау жасаған. Сонымен қатар инклюзивті білім беру жағдайында жалпы білім беретін мектептердегі педагогтардың кәсіби шеберліктерінің дағдыларының жағдайы, педагогтардың құзыреттілігінің деңгейлері қаншалықты екендігі анықталған.

A.N.Sakayeva, Z.Ya.Oleksyuk

### **Readiness of teachers for professional activity in the conditions of inclusive education**

The article has presented the importance of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. Authors considered the main problems of inclusive education, the main difficulties of teachers to professional activity in the sphere of inclusive education are revealed. Readiness of teachers of comprehensive schools for realization of inclusive training in the pedagogical activity is analysed. The main problems to which teachers of comprehensive schools at introduction of inclusive education refer are defined. Ways of retraining of teachers of comprehensive schools are given.

#### References

- 1 *Kazakhstanskaya Pravda*, 2010, № 153–154, p. 10–12.
- 2 [ER]. Access mode: [www.adilet.zan.kz](http://www.adilet.zan.kz)
- 3 *Kazakhstanskaya Pravda*, 2007, № 127, p. 3–6.
- 4 *Kazakhstanskaya Pravda*, 2002, № 127, p. 3–6.
- 5 [ER]. Access mode: [www.krg-edu.kz](http://www.krg-edu.kz)
- 6 [ER]. Access mode: [www.bnews.kz](http://www.bnews.kz)
- 7 Lipsky D. & Gartner A. *School Reform and Inclusive Education*, Baltimore: Paul H / Brooks., 1996, 189 p.
- 8 Integrative tendencies of modern special education, Ed. N.N.Malofeyev, Moscow: Poligraf servis, 2003.