

Болгова Наталья Юрьевна

*Методист, Областной центр диагностики и консультирования,
г. Новосибирск. E-mail: natalya.bolgova.69@mail.ru*

Малиновская Марина Павловна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Института естественных и социально-экономических наук,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

В статье рассматривается оценка российскими исследователями состояния профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях развития инклюзивного образования. Установлено, что в различных субъектах Российской Федерации существуют однотипные проблемы, которые сгруппированы и представлены. Для выявления затруднений и профессиональных проблем педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику, авторами статьи было проведено эмпирическое исследование. Анализ результатов опроса педагогических работников позволил определить степень сформированности у них основных компонентов инклюзивной компетентности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная компетентность, инклюзивная компетентность, инклюзия в дошкольном образовании.

Bolgova Natalia Yurievna

*Methodologist, Regional center of diagnostics and consulting, Novosibirsk.
E-mail: natalya.bolgova.69@mail.ru*

Malinovskaya Marina Pavlovna

*Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of
psychology and pedagogy of the Institute of natural and socio-economic Sciences,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.
E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru*

THE PROBLEMS AND DIFFICULTIES OF PRESCHOOL TEACHERS IMPLEMENTING INCLUSIVE PRACTICE

The article deals with the assessment of Russian researchers of the state of professional readiness of teachers to work with children with disabilities in the development of inclusive education. It is established that in different subjects of the Russian Federation there are similar problems, which are grouped and presented. To identify the difficulties and professional problems of teachers of preschool education, implementing an inclusive practice, the authors conducted an empirical study. The analysis of the results of the survey of teachers allowed to determine the degree of formation of their main components of inclusive competence.

Keywords: inclusive education, professional competence, inclusive competence, difficulties of teachers in the implementation of inclusion in education.

В связи с изменениями, происходящими в обществе и образовании, меняется отношение к детям с особыми образовательными потребностями. Развитие инклюзивной практики в дошкольном образовании остро ставит вопрос о готовности педагогов к работе в условиях инклюзии.

Уже на начальных этапах внедрения инклюзии возникают проблемы с педагогическими кадрами, их неготовностью работать с детьми с особыми образовательными потребностями. Так, С. В. Алехина констатирует, что «... остро встает проблема неготовности учителей... (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов» [2, с. 84].

Еще в 1930-е гг. Л. С. Выготский писал: «Задача состоит в том, чтобы связать педагогику дефективного детства (сурдо-, тифло-, олиго- и тому подобную педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогией нормального детства» [4, с. 50]. Однако на сегодняшний момент идея ученого не получила должного развития. Многие исследователи констатируют, что в образовательных организациях распространено явление, когда детей с особыми образовательными потребностями принимают в организации, не создавая им соответствующих условий. С. В. Алехина считает такой подход механическим и опасным для ребенка и самой идеи инклюзии.

Несмотря на положительный опыт внедрения инклюзивного образования, остается нерешенной проблема качества

предоставления образовательных услуг. Так, проведенный в 2016 г. в Оренбургской области опрос показал, что большое количество педагогов избирают традиционную систему образования, когда дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются отдельно, получая специальное (коррекционное) образование. При этом отношение педагогов и готовность их включать в образовательный процесс обучающихся с различными нарушениями в развитии носит избирательный характер. Более половины опрошенных учителей готовы работать с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Меньше всего педагоги готовы работать с детьми, имеющими нарушения зрения, слуха, речи, нарушения функции опорно-двигательного аппарата. Причины, по мнению учителей, – в недостатке знаний и практического опыта работы с детьми с особыми потребностями; методической литературы; в трудностях организации урока и недостаточно оснащенной материально-технической базе организации. Педагоги не всегда готовы к сотрудничеству со специалистами службы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, не могут составить индивидуальный маршрут развития ребенка, не владеют современными развивающими инклюзивными технологиями [5].

Проблемы педагогов Оренбургской области перекликаются с проблемами педагогических работников г. Казани Республики Татарстан. Исследователь Д. З. Ахметова отмечает, что 76 % детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья посещают дошкольные образовательные организации, из числа которых только 50 % посещают специальные сады (группы), остальные 24 % дошкольников с особыми образовательными потребностями вообще не охвачены образованием.

Большое количество педагогов не хотят обучать детей с особыми образова-

тельными потребностями. Кроме того, остро стоит вопрос о принятии инклюзивной культуры родителями здоровых детей, которые стараются оградить своих детей от общения с детьми с ограниченными возможностями и детьми-мигрантами [3].

Результаты исследований в Липецкой области (О. А. Подольская [9]), в Ярославской (Н. В. Новоторцева [8]) позволяют сделать выводы о том, что педагоги этих субъектов Российской Федерации также испытывают трудности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Они опасаются внедрения инклюзивного образования, объясняя это тем, что у них нет специальных знаний и опыта работы с различными категориями детей.

Н. В. Новоторцева выделила несколько групп проблем, требующих современного подхода в решении. На первый план выдвигаются трудности формирования социокультурного безбарьерного пространства для инклюзивного обучения и воспитания детей, а именно: формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса, создание необходимых условий для социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Следующая проблема, требующая внимания, – проблема готовности субъектов инклюзивного образования к взаимодействию. Речь идет о деятельности педагогов и разнопрофильных специалистов в условиях внедрения инклюзивного образования и их профессионального взаимодействия; подготовка семьи к обучению ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Постоянным предметом обсуждения являются задачи инклюзивного воспитания, обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования: создание доступной и безопасной коррекционно-развивающей среды; профессиональная подготовка и перепод-

готовка педагогов для работы с детьми разной нозологии; применение современных средств и технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги испытывают трудности в реализации ФГОС дошкольного образования в плоскости обеспечения качества коррекционной работы, гуманизации и индивидуализации в обучении детей; обеспечения обучающихся необходимыми дидактическими пособиями и материалами в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

По мнению Н. В. Новоторцевой, существует проблема управления образовательной организацией, реализующей программы инклюзивного образования, в сферах финансово-экономической деятельности, аналитико-диагностической деятельности руководителя, кадрового обеспечения системы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [8].

Анализ исследовательских работ по вопросу возникающих трудностей у практиков при реализации инклюзивного образования показал, что в различных субъектах Российской Федерации существуют однотипные проблемы. Их можно разделить на несколько групп.

Нормативно-правовые проблемы:

- недостаточно разработаны локальные акты образовательных организаций в вопросах предоставления качественного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями; документов, регламентирующих оценку качества образовательных услуг.

Финансовые проблемы:

- недостаточное дополнительное финансирование образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы;

- невысокая заработная плата молодых специалистов, которая приводит к проблеме нехватки высококвалифицированных кадров в образовании.

Материально-технические проблемы:

- недостаточное количество кабинетов и оборудования для работы узких специалистов с детьми и родителями;
- недостаток методических и дидактических материалов для работы с детьми в соответствии с их особыми образовательными потребностями;
- неадаптированность архитектурной среды дошкольных организаций;
- формальная работа ПМПК детских садов;
- отсутствие системности в работе специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Информационные проблемы:

- неразработанность системы просвещения родительской общности по вопросам воспитания, обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Кадровые проблемы:

- нехватка узких специалистов: учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, педагогов-психологов в организациях, реализующих программы инклюзивного образования, что ведет к трудностям сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;
- отсутствие ставок тьюторов;
- отсутствие медицинского сопровождения в организациях образования.

Психолого-педагогические проблемы:

- психологическая и профессиональная неготовность педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями;
- несформированность инклюзивной культуры у участников образовательного процесса;
- затруднения педагогов в разработке программ, индивидуальных маршрутов развития для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сокрытие родителями от администрации и педагогов дошкольной организации наличия инвалидности или от-

клонении в развитии ребенка;

- потребительская позиция родителей детей с проблемами в развитии.

Для разрешения возникших проблем необходима качественная подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме теоретической и практической подготовки, педагог должен обладать необходимыми личностными качествами. От того, какой культурой мышления, системой ценностей, чувств будут обладать педагоги, зависит успешность внедрения и реализации инклюзивного образования.

Отечественные исследователи подтверждают тот факт, что сохраняется большой процент педагогов, не готовых осуществлять свои профессиональные функции в условиях инклюзивной практики [1; 6; 7]. Анализ теоретических исследований позволил определить, что педагогам необходимо обладать определенным уровнем сформированности специальной (инклюзивной) компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Инклюзивная компетентность определяется как интегративное личностное образование, определяющее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [10].

Структуру инклюзивной компетентности педагогов составляют следующие компоненты: ключевые содержательные (мотивационный, когнитивный, рефлексивный) и ключевые операционные компетенции.

В настоящее время назрела необходимость исследования сформированности специальных компонентов профес-

сиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивной практики в МКДОУ г. Новосибирска. С целью определения степени сформированности компонентов профессиональной компетентности педагогов ДОО, работающих в условиях инклюзивной практики, было проведено эмпирическое исследование.

Диагностические исследования проводились в апреле – июне 2018 г. на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 281 Дзержинского района г. Новосибирска. Выборку составили 18 педагогов образовательной организации (воспитатели, музыкальный работник, учитель-логопед), работающих с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогам было предложено заполнить опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбуновой, И. П. Цвелюх), который позволил выявить затруднения и профессиональные проблемы педагогов. Опросник содержит закрытые вопросы и полный набор возможных ответов в шкальной форме (ранжирование). Закрытые вопросы позволили быстро обработать их количественно. Затруднения оценивались по шкале: «высокая степень затруднений», «средняя степень затруднений», «низкая степень затруднений» и «нет затруднений». Чем меньше баллов набрал педагог, тем больше затруднений он испытывает в своей деятельности. Так, педагог, набравший от 0 до 14 баллов, испытывает высокую степень затруднений; от 15 до 28 баллов – среднюю степень затруднений; от 29 до 41 балла – низкую степень затруднений; от 42 до 56 баллов – у педагога нет затруднений. Кроме того, для выявления затруднений и профессиональных проблем педагоги дошкольных образовательных организаций самостоятельно заполняли таблицу, проанализировав собственную работу,

учитывая специфику инклюзивного образования.

Для того чтобы сделать выводы о степени сформированности профессиональной (инклюзивной) компетентности педагогов, все положения опросника были соотнесены с содержанием ее основных компонентов.

К когнитивному компоненту были отнесены положения, касающиеся:

- осведомленности педагога об инклюзивном образовании, его целях и задачах;
- обеспечения включения в деятельность детей с учетом их особенностей и возможностей;
- определения содержания для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии;
- осуществления контроля результатов освоения программы всеми детьми.

К операционному компоненту были отнесены положения, формулирующие умение решать профессиональные задачи, связанные с организацией образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, например:

- формирование у детей с разными особенностями в развитии любознательности активности и инициативности;
- осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании;
- обеспечение детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития.

Количественный анализ свидетельствует о том, что почти все педагоги организации (кроме 8 %) испытывают затруднения только в разной степени. Педагоги организации, а это 58 %, испытывают затруднения высокой и средней степени (это больше половины). Исходя из этого можно сделать следующий вывод: профессиональная компетентность педагогов не на должном (высоком) уровне.

Качественный анализ позволил получить следующий результат:

- 61 % педагогов испытывают значительные трудности в формулировке целей и задач инклюзивного образования;

- 61 % педагогов испытывают трудности в организации образовательной деятельности в условиях инклюзии;

- 45 % не могут формировать познавательный интерес у детей с разными образовательными возможностями;

- 83 % не знают, как развить у детей с особыми образовательными потребностями такие качества, как любознательность, активность и инициативность;

- 95 % опрошиваемых педагогов не могут осуществить индивидуальный подход в условиях инклюзивного образования;

- 66 % педагогов испытывают значительные трудности при обеспечении условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников;

- 83 % респондентов отмечают трудности при подборе дидактического и раздаточного материала для подготовки к занятиям;

- 50 % педагогов отмечают информационную неосведомленность в области инклюзивного образования;

- 66 % опрошиваемых респондентов считают, что в организации не осуществляется научно-методическое и учебно-методическое сопровождение инклюзивной практики.

При этом всего 8 % педагогов отмечают высокую степень затруднений

при взаимодействии с родителями, а 25 % – среднюю степень. Всего по 8 % педагогов испытывают высокую и среднюю степень затруднений при осуществлении контроля за промежуточными и итоговыми результатами освоения программы всеми детьми. Только 16 % респондентов испытывают высокую степень затруднений при оценке динамики развития (личностного и психического) детей; 33 % педагогов испытывают затруднения при взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями, что не соответствует действительности (выводы сделаны на основании наблюдений).

Педагоги испытывают разную степень затруднений в процессе общения с родителями: 5 % – высокую, 25 % – среднюю; общения с детьми: высокую степень затруднений – 33 %, среднюю – 11 %, остальные не имеют затруднений.

Таким образом, данный опросник выявил затруднения педагогов дошкольного образования в деятельности в условиях инклюзивной практики. Если сопоставить выявленные затруднения со структурой инклюзивной компетентности, то получится, что у педагогов не в должной мере сформирован когнитивный, операционный компоненты. Эти результаты приводят к пониманию необходимости постановки задач развития инклюзивной компетентности педагогов дошкольных организаций, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.

Список литературы

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 57–61.
2. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
3. Ахметова Д. З. Готов ли современный российский педагог к реализации идей инклюзивной педагогики? // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 90–94.

4. *Выготский Л. С.* Собрание соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.

5. *Кутепова Е. Н., Сунцова А. С.* Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 2 (71). – С. 105–110.

6. *Кутепова Е. Н., Черенкова Ж. Н.* Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. – М., 2013. – С. 588–592.

7. *Линкер Г. Р., Юсупова Ю. М.* Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 79–89.

8. *Новоторцева Н. В.* Развитие научного наследия Л. С. Выготского в практике специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 66–69.

9. *Подольская О. А.* К проблеме формирования готовности педагога к инклюзивному образованию в образовательных учреждениях // Вестник современных исследований. – 2017. – № 8-1 (11). – С. 21–23.

10. *Хафизуллина И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.