

# ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Стаття присвячена проблемі готовності педагогів загальноосвітніх шкіл до навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю в масовій школі. У статті представлені дані, що ілюструють основні параметри психологічної готовності вчителів до включення «особливої» дитини в загальноосвітній процес; особлива увага приділяється питанням розвитку системи комплексної підтримки педагогів, що вступають в інклюзивний процес з боку психологів.*

*Ключові слова: інклюзивна освіта; психологічна готовність; успішність інклюзивного процесу; професійна трансформація вчителя; психологічна підтримка.*

Інклюзивна освіта інтенсивно входить в практику сучасної школи, ставлячи перед нею багато складних питань і нових завдань. Зарубіжна практика інклюзії в освіті має багатий досвід і законодавче закріплення, в той час як український досвід тільки починає складатися і розвиватися.

Згідно ідеальним канонам, інклюзивна (та, що включає) освіта – процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх в плані пристосування до різних освітніх потреб всіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами [3: с. 3].

Інклюзія охоплює глибокі соціальні процеси школи: створюється моральне, матеріальне, педагогічне середовище, адаптоване до освітніх потреб будь-якої дитини. Таке середовище можливо створити тільки при тісній співпраці з батьками, в згуртованій командній взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У цьому середовищі повинні працювати люди, готові змінюватися разом з дитиною і заради дитини, причому не тільки «особливої», а й самої звичайної. Принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що різноманітності освітніх потреб учнів, в тому числі дітей з обмеженими можливостями здоров'я, повинне відповідати таке освітнє середовище, яке найменш обмежує їх можливості і найбільш включає в навчальну взаємодію.

Проблеми організації інклюзивної освіти в сучасній школі пов'язані в першу чергу з тим, що внутрішня культура школи і стандарти освіти не орієнтовані на відмінності дітей і їх здібностей. Основним об'єктом уваги вчителя є типова освітня програма, а не індивідуальні потреби учнів, в якості мети навчання визнається академічний результат, а не успішність в соціалізації. Зараз вже об'єктивно позначені деякі протиріччя між реальністю загальної освіти і вимогами до нього. З одного боку, «масова освіта з його консервативною концепцією у вигляді порівняно однорідних за успішності навчальних груп (класів), з мотивацією навчання на основі нормативного оцінювання та міжособистісного порівняння, створює в реальності значні труднощі для реалізації ідеї інклюзивної освіти» [4], з іншого боку, освітні стандарти загальної освіти передбачає вимоги до результатів учнів, які включають «готовність слухати співрозмовника і вести діалог; готовність визнавати

можливість існування різних точок зору і права кожного мати свою; викладати свою думку та аргументувати свою точку зору і оцінку подій» [7].

Первинним і найважливішим етапом підготовки загальної освіти до реалізації процесу інклюзії є етап зміни професійних установок педагогів і рівня їх професійних компетентностей. Гостро постає проблема неготовності вчителів загальноосвітньої школи (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виявляється недостатня кількість професійних компетенцій вчителів до роботи в інклюзивній середовищі, наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів. Без сумніву, саме вчитель – є «золотий перетин» інклюзії, головна умова успішної реалізації інклюзивних принципів і їх втілення в педагогічну практику.

Розмірковуючи про цю проблему, доречно згадати міркування норвезького вченого Г. Стангвіка: «Професійна компетенція прямо пов'язана з ціннісними установками. Інтеграція базується на певному комплексі цінностей, що дозволяють судити, що є важливим, значущим, правильним і обґрунтованим в освітньому прогресі. Тому будь-яка спроба перенести знання і вміння з однієї системи в іншу наштовхується на значні труднощі, якщо в основі цих систем лежать різні цінності. Для того щоб ідея інтеграції дійсно «запрацювала», необхідно, щоб вона опанувала умами вчителів, стала складовою частиною їхнього професійного мислення. А це, в свою чергу, означає необхідність спеціальних зусиль по зміні останнього» [6: с. 47].

Зарубіжний досвід досліджень показує, що педагоги далеко не відразу опановують ті професійні ролі, які потрібні для інклюзії. Процес включає декілька стадій: від явного або прихованого опору через пасивне прийняття до активного прийняття. Про почуття, які відчують ті, хто пройшов «ініціацію», розповідають канадські дослідники і теоретики освіти, що включає Marsha Forest і Jack Pearpoint. З ким би вони не обговорювали питання про те, які почуття відчували працівники шкіл, приступаючи до реалізації ідеї включення, в якій би країні не працювали ці люди, завжди виявлялося, що найбільш сильним почуттям, яке володіло ними, був страх. «Чи зможу я це зробити? Ми боїмося не впоратися і втратити роботу. Боїмося відповідальності. Я не хочу ризикувати. Якщо я включу цю дитину, я не буду повністю контролювати ситуацію. Мені доведеться просити допомоги інших (учнів, батьків, педагогів, психологів), тобто, визнати, що у мене немає відповіді абсолютно на всі питання» [12].

Однак, на думку авторів цього дослідження, насправді у нас живуть більш глибокі страхи. «Ми боїмося зіткнутися з недосконалістю, боїмося того, що ми самі смертні. Ці глибоко вкорінені страхи – продукт нашої культури. Нас всіх вчили прибирати їх з очей геть. Що ж робити? Ми повинні включати кожного. Нам буде незатишно, іноді страшно, але страхи підуть. Коли ми подивимося в обличчя нашим страхам і продовжимо робити свою справу, вони відразу стануть менше і віддаляться. «Ті, що вижили» після проведення реформ розповідають, що протягом декількох тижнів вони відчували страх, а потім, як за помахом

чарівної палички, він проходив. Кожна людина пам'ятає, що був переляканий, але жоден не пам'ятає, чого саме він боявся, однак страх пройшов. Включення — це зміна. Зміни лякають всіх. Але в даному випадку мова йде про права людини, і йти назустріч змінам ми повинні все одно. Зрозуміло, що в такий кризовий період людям потрібна підтримка» [12].

Аналізуючи вітчизняний досвід психологічної роботи з педагогами масових шкіл в процесі включення дітей з інвалідністю, стає зрозуміло, що основними психологічними «бар'єрами» для вчителів є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учнів, негативні установки і упередження, професійна невпевненість, небажання змінюватися, неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Прийнято вважати, що психологічні труднощі в школі можуть бути тільки в учня, проте інклюзія показує, що психологічні проблеми існують і у самого вчителя. В умовах розвитку інклюзії в загальній освіті, появи нових вимог до професійних здібностей діяльності вчителя загальноосвітньої школи істотно ускладнюється, актуалізуючи внутрішні ресурси особистості. Стійкість, стабільність і якість професійної діяльності обумовлюються особливостями психологічної готовності педагога до змін.

Відомо, що психологічна готовність вчителя — це умова ефективності його професійної діяльності. У зв'язку з цим важливим психологічним обмежуючим фактором стає невизначеність результату навчання «особливої» дитини. У вчителя з'являється почуття невпевненості в своїх зусиллях, стан «даремно витраченого часу». В умовах пред'явлення вимог до вчителя «зверху» загострене почуття відповідальності за академічний результат учня провокує захисну форму поведінки вчителя і породжує страх. Основне питання, яке задають педагоги загальноосвітньої школи: «Який атестат ми дамо такому учневі?» Мислення вчителя не орієнтоване на індивідуальність дитини, його можливості і ресурси, оскільки стійко домінує установка на досягнення і академічну успішність в навчанні. Внаслідок цього з'являється найважливіший «бар'єр» — це небажання педагога працювати в інклюзивну класі, опір самої ідеї інклюзії в освіті, невіра в її успіх і можливість.

Проблема вчителя ставить серйозні завдання не тільки перед психологічним співтовариством освіти, а й перед методичними службами, а головне, перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивний підхід. Педагоги загальної освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, в розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, у категорію яких, в першу чергу, потрапляють учні з обмеженими можливостями. Обмеження в сприйнятті такого учня викликають спотворення ставлення до нього в навчальному процесі (в основному в бік жалості і незаслуженої похвали, а не прийняття і участі), знижують вимоги до нього і породжують мимовільне його «витіснення» з поля уваги вчителя на уроці. Працюючи з вчителями, вперше зустрілися з

«особливими» дітьми в педагогічній практиці, ми знаємо, що прийняття-неприйняття їх – питання професійного зростання і розвитку самого педагога. З досвідом особисте ставлення до такої дитини замінюється педагогічною майстерністю і увагою до його індивідуальних обмежень і можливостей.

Основні побоювання педагогів масових шкіл пов'язані з розумінням власного дефіциту в знаннях в галузі корекційної педагогіки, з незнанням форм і методів в роботі з дітьми з порушеннями в розвитку. Переважна більшість педагогів загальноосвітніх шкіл знайомі з основами корекційної педагогіки та спеціальної психології в рамках навчального плану педагогічних вузів, що становить від 18 до 36 годин на весь курс навчання. Педагоги не проходять практику по даній навчальній дисципліні у ВНЗ (тільки семінари і заліки), що не стикаються з дітьми з порушеннями розвитку в своїй діяльності. Відсутність досвіду породжує «бар'єри». Успішне впровадження практики співпраці і спільного викладання загальних і корекційних педагогів, можливо, зніме психологічні труднощі вчителя, вибудує нове сприйняття дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Піднімаючи проблему готовності вчителя до інклюзії, визначимося з поняттям. Психологічна готовність є провідною складовою готовності до професійної діяльності, яка розуміється вченими як комплексна психологічна освіта, як сплав функціональних, операціональних і особистісних компонентів [8]. Аналіз структури поняття «психологічна готовність до діяльності» показав, що дослідники включають в її склад різноманітні компоненти, що сприяють успішному здійсненню діяльності, часто наповнюючи їх схожим змістом: мотивація, яка обумовлює позитивне ставлення до педагогічної діяльності та її успішність, необхідний обсяг спеціальних і психолого-педагогічних знань, певний рівень педагогічних умінь і навичок і комплекс професіональнозначимих властивостей особистості. Психологічну готовність до професійної діяльності в такому випадку характеризує динаміка змін у мотиваційній сфері особистості, формування в ній професійно значущих установок, зміна ціннісно-сміслової структури світосприйняття особистості. Зміст структури психологічної готовності до діяльності визначається особливостями цієї діяльності.

Під психологічною готовністю педагога до реалізації інклюзивної підходу в освіті ми розуміємо цілісне, особистісне утворення, що представляє собою сукупність соціальних, моральних, психологічних і професійних якостей і здібностей, що дозволяють на високому мотиваційному рівні забезпечувати можливість результативної діяльності по включенню дитини з особливими освітніми потребами в навчальну взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу.

Не претендуючи на введення нового змісту в поняття «психологічна готовність», хочемо уточнити деякі його складові щодо реалізації інклюзивного підходу в умовах загальної освіти:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень в розвитку (прийняття або відторгнення), яке визначається ступенем вираженості емоційних труднощів вчителя в процесі включення;

- мотиваційні установки, моральні принципи, ціннісно-сміслові установки сприйняття «іншого», що визначають ставлення до ідеї інклюзії;

- особистісна готовність, втілена в аналогічних установках на учня з інвалідністю, внутрішня детермінація активності особистості педагога.

Найбільш проблемна група для включення - діти з порушеннями інтелекту. Безперечно, вони свідомо не зможуть «взяти» навчальну програму масової школи, для них найчастіше необхідно спеціальна побудова індивідуального освітнього маршруту і використання іншої програми навчання, що для педагога загальноосвітньої школи вкрай складно (навіть якщо школа ліцензована на кілька видів освітніх програм). У роботі з такими дітьми необхідно враховувати інші освітні цілі, ніж академічні результати. Задоволення особливих освітніх потреб цієї категорії дітей багато в чому пов'язано з можливістю отримання ними спеціально організованого і здійснюваного за особливими методиками трудового навчання, соціально-культурної адаптації в суспільстві [9].

У зв'язку з цим на етапі впровадження принципів інклюзії в загальну освіту необхідно чітко описати категорії дітей, по відношенню до яких доцільно ставити питання про інклюзію в загальноосвітній процес. Швидше за все, повинна існувати інваріантність у визначенні тієї дитини, якій інклюзія буде корисна.

Задоволеність педагогів власною професійною діяльністю може грати як позитивну, так і негативну роль при підготовці їх до реалізації інклюзивної освіти. У той же час варто враховувати, що якщо рівень задоволення своєю професійною діяльністю у педагогів все ж високий, вони можуть чинити опір чинникам, що викликають, нехай навіть тільки на перших етапах, зниження цього почуття. Дитина з особливими освітніми потребами, що вимагає включення в діяльність класу на уроці, може стати таким чинником.

У разі позитивного впливу високого рівня задоволеності педагога своєю професійною діяльністю на його готовність до реалізації інклюзивної освіти можлива швидка адаптація педагога до нових умов і ефективне включення дитини з особливими освітніми потребами в діяльність класу.

Професійна впевненість вчителя, емоційна і мотиваційна готовність працювати в умовах інклюзії багато в чому залежить від правильно побудованої роботи з підготовки школи до реалізації інклюзивного процесу.

В умовах розвитку інклюзії в освіті педагог потребує організації системи психологічної підтримки, іноді в психологічному асистуванні та супервізії, тобто в спільному аналізі професійного досвіду, конкретного випадку, подоланні негативних емоцій. Для надання такої допомоги психолог, що працює в школі, повинен вміти працювати з дорослими і їх психологічним станом, володіти

консультаційними методами і прийомами аналізу професійної діяльності педагога.

Наряду з цим важливе значення для формування професійної впевненості вчителя має методична підтримка. Необхідна розробка загальнопедагогічних технологій, моделей розвиваючого уроку, технологій підтримки та дитячого співробітництва, залучення батьків до педагогічного процесу. По суті справи, з одного боку, мова йде про професійну гнучкості вчителя, здатності слідувати за учнем, а з іншого боку – тримати рамки навчального процесу, бачити потенціал дитини, виставляти адекватні вимоги до його досягнень.

В результаті реалізації системних змін в освіті та професійній підготовці педагогічних кадрів виразно проявилася етапність змін у психологічній готовності вчителя — від формальної позиції пасивного ігнорування або змушеного включення до активного вираження особистісного ставлення до процесів інклюзії в освіті, поступової диференціації своїх професійних і особистісних обмежень і можливостей.

Якщо визначальна складова професійної діяльності – професійне мислення, то формування психологічної готовності будується через навчання прийомам аналізу [1]. Це важливе зауваження стає провідним принципом при створенні програм підвищення кваліфікації та підготовки вчителя до реалізації інклюзивного підходу в освіті, тобто у своїй професійній діяльності. Досвід і аналіз цього досвіду – ось ті ключі, які допоможуть вчителю загальноосвітньої школи стати педагогом «школи для всіх». Безсумнівним успіхом і високою ефективністю володіють всі форми професійного обміну досвідом – майстер-класи, взаємовідвідування уроків, балінтовські групи, практикуми, стажування. Завдяки цим «гнучким» і активним формам обміну досвідом вчителі можуть знаходити професійну підтримку і обговорювати нові ідеї щодо вдосконалення процесу навчання на своєму робочому місці.

Важливою є і участь фахівців супроводу в роботі з професійним вигоранням вчителя інклюзивної школи. Ефективним методом профілактики професійного вигорання педагогів є балінтовська група, яка дозволяє запобігти професійний стрес і отримати емоційну підтримку колег. Головне, щоб у школі існувало професійне співтовариство, зацікавлене в успіху, взаємній підтримці та обговоренню труднощів.

В зарубіжних країнах державні реформи, пов'язані з впровадженням інклюзивної освіти, суміщені з масштабними програмами, спрямованими на навчання і тренування (через курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, викладачів вищої школи, коледжів, вчителів, які працюють з учнями з труднощами в навчанні). Зарубіжні автори стверджують, що ступінь успіху інклюзивної освіти залежить від «універсальності» вчителя » [11]. Цей новий принцип в підготовці педагогів, які працюють в масових школах, не пов'язаний з предметними знаннями вчителя, він відноситься до загальнопедагогічних професійних компетенцій та умінь.

Дослідження інклюзивної освіти кажуть про «досвід трансформації», який переживається педагогами, що стали інклюзивними вчителями [13, 14]. Поступова професійна трансформація, до якої залучаються вчителі, пов'язана з освоєнням нових професійних навичок, зі зміною установок щодо учнів, які відрізняються від однолітків.

В Італії інклюзивними є майже всі школи; більшість вчителів, приймаючи інклюзію, мають серйозні проблеми з впровадження її в життя класу. Вони вважають за краще переносити всю відповідальність за навчання учнів з порушеннями в розвитку на плечі вчителів підтримки. У наших інклюзивних школах немає вчителів підтримки, немає асистентів у вчителя, рідко зустрічаються тьютори у дитини. Все це збільшує навантаження на вчителя, накладає на нього серйозні вимоги не тільки психологічного аспекту, а й пов'язані зі зміною змістовної та організаційної сторін навчального процесу.

Вітчизняний досвід показує, що негативне ставлення до інклюзії змінюється, коли вчитель починає працювати з такими дітьми, набуває свій власний педагогічний досвід, бачить перші успіхи дитини і прийняття його в середовищі однолітків. Шкільним психологам потрібно допомогти педагогам розібратися зі своїми прихованими переконаннями і цінностями і дізнатися у них, чи це ті переконання і цінності, які вони хотіли б захищати. Щоб програма інклюзивної освіти була стійкою, в певний момент ці переконання і цінності повинні бути відкрито і чітко сформульовано.

Ті вчителі, які вже мають досвід роботи на принципах інклюзивної освіти, розробили такі способи включення:

- 1) приймати учнів з інвалідністю «як будь-яких інших учнів у класі»;
- 2) включати в активну діяльність при постановці різних завдань;
- 3) залучати до групової форми роботи і групового рішення задачі;
- 4) використовувати активні форми навчання – ігри, проекти, дискусії, дослідження.

Основною орієнтацією фахівців, які розвивають процеси інклюзії в системі загальної освіти, на даному етапі має стати якість процесу включення і супроводу всіх його учасників, аналіз успішних практик, пошуки ефективних технологій, оцінка динаміки психологічних і системних змін. На сучасному етапі розвитку включаючої освіти для оцінки якості інклюзивного процесу необхідна розробка комплексу програм моніторингових досліджень, пов'язаних з динамічною оцінкою психологічних параметрів процесу інклюзії в загальноосвітньому закладі та в системі в цілому.

На нашу думку, одним з таких показників є готовність вчителя до професійної діяльності в інклюзивних освітніх умовах. Це дозволить отримати інформацію з питань розробки змісту програм підвищення кваліфікації, грамотного управління та методичного забезпечення системи інклюзії, а також психологічної підтримки інклюзивного процесу.

*Список використаних джерел та літератури*

1. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... докт. психол. наук. Ярославль: ЯрГУн-т им. П.Г. Демидова. 2000. 447 с.
2. Лошакова И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ. 2002. С. 15–21.
3. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. М.: РООИ «Перспектива». 2007. 48 с.
4. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. № 1. С. 77–87.
5. Романов П. В. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга. 2006. 265 с.
6. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии // Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт; Московская высшая школа социальных и экономических наук. М. 2003. С. 46–60.
7. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. URL: [http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr\\_fgos\\_2009\\_of\\_1n\\_01.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf)
8. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга: КГПУ. 1998.
9. Щербакова А. М. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2. С. 63–71.
10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл. 2001. 365 с.
11. Lipsky D. K. Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educational reform // Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives / Eds. W. Stainback and S. Stainback. Boston: Allyn & Bacon. 1991.
12. Marsha Forest & Jack Pearpoint. Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education. URL: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>
13. Slee R. (2001) 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? Educational Review 53 (2): 113–123.
14. Stanovich P.J. & Jordan A. (1998) Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. The Elementary School Journal 98: 221–238.