

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ПРАКТИКА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КАСИЦИНА Н. В.

НИИ психолого-педагогических проблем детства РАО

МИХАЙЛОВА Н. Н.

НИИ психолого-педагогических проблем детства; ИПИО МГППУ

Проблемы повышения квалификации педагогов инклюзивного образования связаны с относительно недавним появлением этого направления как инновационной практики. Обычно такая практика характеризуется отсутствием точных стандартов, которые задавали бы ориентиры деятельности педагогов, работой в ситуации неопределенности, творческого вызова, необходимостью принятия множества оперативных решений, недостаточностью системных связей. Внедрение новаций в любом учреждении, имеющем нарабатанную успешную практику, также связано и с неоднозначной реакцией на новизну. Люди, ориентированные на использование известных форм и методов, гарантирующих устойчивый и предсказуемый результат, не понимают, зачем что-то менять. В практике менеджмента этот феномен называется «сопротивление изменениям» и исследуется давно. Мы полагаем, что для успешного внедрения инклюзивного образования важно развитие у педагогов мотивации на преодоление ими синдрома «сопротивления изменениям». В этой связи нужно понимать: какие новые компетенции нужны для реализации задач инклюзивного образования, в каких формах обучения педагогов они могут быть приобретены.

Сложившиеся модели обучения педагогов — достоинства и ограничения

Начиная с 1989 г. мы занимаемся подготовкой и переподготовкой кадров для различных инновационных образовательных инициатив, которые потребовали новых специализаций: классный воспитатель, социальный педагог, тьютор, инструктор детских программ активного развивающего досуга. Эта работа была связана с обнаружением несоответствий между компетенциями, обеспечивающими традиционную практику, и компетенциями, необходимыми для инновационной практики. В конце 80-х сферу повышения квалификации критиковали за то, что в ней мало используются интерактивные формы. За последние два десятилетия *активные методы обучения* (деловые и ролевые игры, тренинги, мастерские, интерактивные семинары и т. п.) уже не редкость. Достижимые образовательные эффекты при их использовании значительно выше в сравнении с традиционными методами. Но ограничение состоит в том, что обучение ведется вне проблем конкретного образовательного учреждения и конкрет-

ного педагога, поэтому существует трудность переноса полученных знаний и умений в реальную практику построения инклюзивного образования.

На опыте мы убедились, что указанные выше ограничения при обучении инноваторов можно снять, если перейти к модели подготовки педагогов как команды, проектирующей собственную деятельность в конкретных условиях работы. В данном случае компетенции, связанные с умением анализировать свою практику, выявлять противоречия, ставить проблемы и переводить их в задачу проектного порядка, объективно стимулируют людей на выход из обучения в пространство самообразования, которое с нашей стороны поддерживается и сопровождается.

Модель образования педагогов через проектирование

С инновацией в виде практики инклюзивного образования мы столкнулись около десяти лет назад, когда стали сотрудничать с общеобразовательной частной школой. Ее ученики, как правило, имеют разные проблемы, из-за которых родители вынуждены были забрать их из «обыкновенной» массовой школы. Нередко один ребенок — это «снежный ком выросших проблем»: нераспознанный аутизм или ЗПР, что влечет неуспешность в учебе, отверженность сверстников, асоциальное поведение и т. п. Примерно та же картина была обнаружена и при сотрудничестве с благотворительной организацией, поддерживающей образование детей-сирот и выпускников детских домов: все тот же «снежный ком выросших проблем». И еще один интересный опыт мы получили, сотрудничая с центром развивающего детского досуга, куда родители приводят «на лето» так называемых проблемных детей. Все эти учреждения работают, а не готовятся к работе в условиях *наличия детей с разными проблемами в одном пространстве*. Модель повышения квалификации через проектирование условий для решения конкретных проблем детей оказалась адекватной для инновационной практики этих учреждений. Проектирование условий основывалось на концепции педагогической поддержки ребенка в образовании, автором которой является известный ученый и практик О. С. Газман. На основе его идей нами были разработаны 4 тактики педагогической поддержки, освоение которых позволяло педагогам целенаправленно набирать новый опыт в подходе к пониманию и ре-

шению практических задач инклюзивного образования (см. подробнее: [1–5]).

Обучение педагогов по этой модели выглядит примерно так.

1. Педагог сообщает какой-то факт, который его тревожит. Обычно он называет этот факт «проблемной». Например, «у меня проблема с ребенком, он...», или «у меня в классе есть проблемный ребенок» и т. п. Мы через ряд целенаправленных вопросов, проблематизации, «сократовского диалога» создаем условия, при которых педагог начинает *видеть проблему* не в ребенке, а в *своей не способности понять ее и оказать ребенку квалифицированную поддержку*. Таким образом, проблема ребенка — это вызов профессионализму педагога, его старому опыту, который в этой ситуации ему пока не помогает.

2. Педагог, оказываясь сам в проблемной ситуации, испытывает много сходных эмоций, которые переживает и ребенок, столкнувшийся с проблемой. Мы в этой ситуации помогаем и поддерживаем педагога, применяя технологию педагогической поддержки. Ее универсальность и эффективность педагог познает на собственном опыте. Поэтому когда педагог начинает осваивать педагогическую поддержку как профессиональную деятельность, направленную на развитие в ребенке способностей распознавать и преодолевать собственные проблемы, педагог более внимателен к чувствам ребенка, осознавая, насколько ему трудно выходить за рамки своего опыта. Так осознается и формируется деятельность по педагогической поддержке развития ребенка, что всегда несет в себе конфликт между «старым и новым» опытом. Так мы добиваемся эффекта переноса педагогом в деятельность с ребенком части опыта, пережитого им, когда он был человеком, нуждающимся в помощи и получившим от нас квалифицированную поддержку. В этих условиях обучения он осознанно воспринимает суть концепции и тактик педагогической поддержки и мотивирован на дальнейшее их постижение.

3. Нередко педагог сталкивается с ситуацией, когда его индивидуальных усилий объективно недостаточно для поддержки ребенка, поскольку *источником его проблем* являются родители или коллеги. Освоенные способы педагогической поддержки и в этой ситуации дают возможность педагогу эффективно работать и со взрослыми людьми. Это имеет особую ценность для оздоровления отношений в коллективе, поскольку удастся минимизировать межличностные конфликты за счет объединения усилий вокруг понимания, что на самом деле происходит с ребенком.

4. Помощь педагогу в проектировании вариантов возможного действия, т. е. рождение его педагогического проекта.

5. Помощь в освоении необходимых для реализации проекта навыков (переведение концептуальных знаний и имеющихся умений в целенаправленную деятельность).

6. Сопровождение и страховка педагога на этапе воплощения им проектной идеи.

7. Организация рефлексии опыта педагогического проектирования и результатов его реализации.

8. Помощь в методическом оформлении результатов педагогического проекта.

9. Организация презентации и экспертизы педагогического проекта профессиональным сообществом.

Итак, данная модель позволяет педагогам осваивать принципиально новые компетенции в области инклюзивного образования, потому что при таком обучении теория сразу же становится фактом практического осмысления и преобразования опыта. Теоретическое и практическое знания становятся неразделимыми. Опыт педагога можно рефлексировать через теорию, которую он осваивает, и через результат, который он получает в своей деятельности.

По мере реализации педагогом своего проекта идет повышение его собственной профессиональной компетентности в различных областях педагогики и педагогической психологии, что сказывается и на реальном позитивном изменении в проблемной ситуации ребенка. В ходе реализации проекта для педагогов становится отчетливо явным то, что еще недавно было скрытой реальностью школы. Так, например, привычно считать, что педагоги работают как единый коллектив, но на самом деле в профессиональном плане налицо разобщенность. Каждый учитель работает в своем предметном содержании, забывая, что ребенок находится в центре разных, иногда даже взаимонивелирующих усилий конкретных специалистов.

Вскрытие того, что до поры до времени было привычно-незамечаемым, порождает новый виток конфликтов «борьбы старого с новым». И эта новая ситуация требует от педагогов, проходящих переподготовку, осмысления и принятия новых проектных ходов, направленных на решение задач уже «внутрисистемного» уровня. На этом этапе начинает реально складываться педагогическая команда, профессиональное сообщество, которое консолидировано, взаимодополняющее, целенаправленно способно ставить перед системой вопросы, касающиеся личностного и образовательного благополучия каждого ребенка. Команда, сложившаяся на этапе освоения нового опыта, нередко становится инициатором «незапланированных педсоветов», педконсилиумов, актуализирует необходимость разработки новых регламентов школы. Это задает условия, с одной стороны, для критического отношения к тому, что стало привычным, а с другой — задает направление и динамику повышения качества работы педагогического коллектива в инновации.

Таким образом, исходя из позиции педагогической поддержки, педагоги постепенно учатся переносить locus контроля на собственные личностные противоречия и необходимость собственного профессионального развития. Складывание педагогической общности становится условием не только для личностно-профессиональной самореализации, но и порождает эффект саморазвивающейся коллективной профессиональной деятельности. Это становится возможным потому, что со временем педагоги и администрация убеждаются, что приобретенный в ходе профессиональной подготовки опыт продуктивен, поскольку поступательно решает новые реальные задачи и достигает устойчивые. Данные достижения, естественно, не являются статичными, а всегда прослеживаются в динамике: в динамике развития самого ребенка, в динамике развития самого педагогического сообщества, в

динамике развития профессионального сознания и компетентности конкретного педагога.

Таким образом, мы наблюдаем следующие эффекты, которые происходят в ходе реализации модели образования педагогов через проектирование. Это:

изменение реальной ситуации — решение проблем ребенка;

овладение педагогов такими общекультурными компетенциями, как разработка и управление реализацией проекта;

освоение сути поддерживающей педагогики и технологий;

складывание педагогического сообщества, удерживающего ценностный уровень взаимодействия и способного мобильно и гибко реагировать на изменяющуюся ситуацию актуального развития ребенка.

Очевидно, что все вышперечисленное может способствовать организации целенаправленной, осознанной и продуктивной профессиональной деятельности в условии реальной практики становления инклюзивного образования.

Литература

1. *Газман О. С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.

2. *Михайлова Н. Н., Юсфин С. М.* Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. — М.: МИРОС, 2001. 208 с.

3. *Михайлова Н., Касицина Н.* Педагогическая поддержка: гарантия права на риск // Журн. «На путях к новой школе». СПб., 2000. № 2. С. 23—26.

4. *Касицина Н., Михайлова Н., Юсфин С.* Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. — СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М.: Сфера, 2010. 158 с.

5. *Касицина Н. В.* Итоги проекта «Обучение педагогов Санкт-Петербурга методам педагогической поддержки» //Альтернативное образование: Осмысление опыта индивидуального сопровождения ребенка, родителя, педагога, руководителя». — СПб., 2009. 107 с.