




МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Исследование готовности школьных учителей к реализации
инклюзивного образования**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
66 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 01 2024 г.
Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-187-2-2
Романкулова Айгул Оразаухановна 

Научный руководитель:
Корнеева Н.Ю.,
к. п. н., доцент 

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	13
1.1 Понятие «инклюзивное образование» и основные подходы к его исследованию	13
1.2 Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья	25
1.3 Современные подходы к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования»	31
Выводы по первой главе.....	44
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	47
2.1 Изучение готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики	47
2.2 Содержание работы по формированию готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования	65
2.3 Анализ динамики готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики	75
Выводы по второй главе.....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	84

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы, как в российском образовании, так и в образовании Р. Казахстан, актуальным становится инклюзивное образование, которое направлено не только на традиционные образовательные достижения, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активное участие в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время увеличивается количество детей, которые относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании, в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов является одним из приоритетных направлений деятельности системы образования.

Усилия государства сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации образования создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, то есть организовать инклюзивное образование.

В основе инклюзивного образования положены принципы, которые исключают любую дискриминацию детей, обеспечивают равное отношение ко всем людям, создают особые условия для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них психологически комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с нормально развивающимися детьми возможности для получения образования в пределах образовательных стандартов, лечение и оздоровление, обучение и воспитание.

На сегодняшний день существуют различные проблемы в муниципальной системе образования. Социально-экономические и демографические ситуации подтверждают целесообразность и необходимость проведения работы, связанной с организацией улучшения положения детей с ограниченными возможностями здоровья, улучшения их качества жизни.

Психолого-педагогическая поддержка ребенка на всех возрастных этапах его развития в условиях образовательной организации, поддержка семьи в вопросах воспитания, обучения детей с особыми образовательными потребностями, ограниченными возможностями здоровья является очень значимой в настоящее время.

На основе анализа различных информационных источников и опыта работы были выявлены следующие проблемы в организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: низкая готовность общеобразовательных организаций к инклюзии, обусловленная отсутствием оптимального ресурсного обеспечения; формальный стихийно-эмпирический характер профессиональной подготовки педагогов к работе с детьми с особыми потребностями; игнорирование положительных инклюзивных практик, полученных в одном муниципальном образовании, другими муниципальными образованиями региона; незначительные позитивные изменения в результате реализации проектов по развитию инклюзии на разных уровнях региональной системы образования.

Для успешной социальной адаптации и образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями важно не только исполнение законов и государственных программ — прежде всего, необходимо обеспечить непротиворечивость принимаемых решений, скоординированность усилий и действий субъектов образовательного процесса.

Потребность в успешной организации инклюзивного образования и научно-методической поддержке педагогов, осуществляющих инклюзивную

практику, определяет актуальность исследования готовности педагогов школы к реализации инклюзивного образования.

Сегодня существует достаточно много исследований по разным аспектам проблемы инклюзивного образования.

Истоки становления инклюзивного образования всесторонне изложены в работах С. А. Алехиной, Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко и др. Исследованию стратегий сопровождения инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посвящены труды Т. Бут, Е. Н. Кутеповой, И. Ю. Левченко, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго, Т. А. Соловьевой, Н. Д. Шматко, С. Форлин. Механизмы управления инклюзивными процессами в региональных системах образования отражены в работах Е. А. Шкатовой, В.В. Коркунова. Организация регионального инклюзивного образования разных групп детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в работах отечественных исследователей И. В. Задорина, Е. Ю. Колесниковой, Е. М. Новиковой.

Внедрение в современную образовательную систему идеи инклюзии дало толчок к переосмыслению критериев подготовки учителей. Исследователи (Д.З. Ахметова, А.П. Валицкая) считают, что наиболее остро стоит проблема обеспечения инклюзивных школ профессиональными кадрами: учитель прогрессивного типа должен не только владеть разнообразными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинно образованной, способной понимать сложившуюся социокультурную ситуацию, обладать высоким уровнем нравственной культурой, в служении ребенку, людям видеть истинную цель своей жизни.

Проблема внедрения инклюзивных принципов в образовательную практику изучается как российскими, так и зарубежными исследователями (М.С. Староверова, Ф.Л. Ратнер, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, И.Ю. Левченко, Т.Г. Неретина, Т. Бут и др.). Написан ряд научных работ и статей, посвященных как общим вопросам профессиональной компетентности педагогов (В.А. Слостенин, Г.В. Никитина, Е.П. Кузнецова), так и специфике

подготовки педагогов к работе в условиях интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду (И.Н. Хафизуллина, О.С. Кузьмина, Л.А. Воденникова, Е.Г. Самарцева, Ю.В. Шумиловская, В.В. Хитрюк). Тем не менее остается недостаточно решенной проблема внедрения уже имеющихся научно-методических разработок, проблема сопровождения инклюзивных образовательных учреждений и педагогов, осуществляющих это процесс.

Именно учителям отводится особая роль в реализации механизма инклюзии. От их собственной педагогической позиции, личностной ориентации на гуманистические ценности обучения и воспитания зависит результативность инклюзивного образовательного процесса. Однако остаются малоизученными методы формирования эмоциональной устойчивости, толерантности, рефлексии, эмпатии и в целом психологической готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации принципов инклюзивного образования. Все эти качества, составляющие личностную компетенцию учителя, необходимо закладывать еще на этапе профессионального обучения.

С.В. Алехина, Е.В. Губина, Т.Л. Чепель, Т.В. Кожекина, В.В. Хитрюк, Г.Ю. Козловская также в своих статьях отмечают, что недостаточная профессиональная подготовка учителей к реалиям работы с «особыми» детьми является основной проблемой внедрения инклюзии в образование на сегодняшний день и требует создания действенной системы, нацеленной на исследование и распространение успешного эмпирического опыта.

Из всего вышесказанного следует, что актуальность данного исследования заключается в необходимости разрешения целого ряда **противоречий** между:

- законами, декларирующими права ребенка с отклонениями в здоровье на развитие, образование, социальную интеграцию, и несовершенством механизмов их реализации;

- требованиями, предъявляемыми образовательной средой к уровню подготовки педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования, и

недостаточной освещенностью научно-теоретических, практических и методологических подходов к данной проблеме.

Итак, можно сделать вывод о том, что именно такая **проблема** как потребность образовательной среды в подготовке квалифицированных специалистов, принимающих идеи инклюзии и способных грамотно реализовать их на практике, и определила **тему** нашего исследования: «Исследование готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу по формированию готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки учителей общеобразовательной школы.

Предмет исследования: формирование готовности учителей школы к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотезой исследования является предположение о том, что эффективность подготовки педагогов школы к работе в условиях инклюзивного образования может быть повышена, если:

- инклюзивную готовность учителей рассматривать как один из компонентов их профессиональной подготовки;
- определить готовность учителей школы к осуществлению инклюзивной практики;
- составить и апробировать программу по формированию готовности учителей к осуществлению инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «инклюзивное образование» и основные подходы к его исследованию в научной литературе;
2. Дать характеристику понятию «особые образовательные потребности» детей с ограниченными возможностями здоровья;

3. Изучить современные подходы к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования»;
4. Провести исследование готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики;
5. Разработать и апробировать содержание работы по формированию готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования;
6. Проанализировать динамику готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики.

Теоретико-методологическая основа исследования:

- положения психологии и педагогики о единстве основных закономерностей формирования личности при нормальном и аномальном развитии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев), о неравномерности созревания, взаимодействия различных психических функций в онтогенезе (А. Н. Леонтьев), о роли специально организованного (коррекционного) обучения аномальных детей для эффективного развития (Т. А. Власова, Л. С. Выготский);

- идеи развития инклюзивного образования (Ю. В. Богинская, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Н. Д. Шматко, Р. Бонд, Э. Кастагнера, М. Рейнольдс и др.);

- концепции индивидуализации образовательного процесса (Л.В. Байбородова, Т. В. Бурлакова, Т. М. Ковалева);

- принцип гуманизации образования (З.Г. Нигматов, Ш.А. Амонашвили);

- стратегические идеи развития образования в современном мире и принципы современной образовательной политики (И. В. Бестужев-Лада, Б. Л. Вульфсон, Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, О. Н. Смолин, А. П. Тряпицына, В. Д. Шадриков и др.);

- современные исследования по содержанию и технологии подготовки учителей к работе в условиях инклюзивной школы (О.В. Бонин, Д.З. Ахметова, В.Н. Пониканорова, О.А. Денисова);

- теоретические аспекты формирования профессионально-педагогической культуры (И.Ф. Исаев, Н.Н. Алова, А.В. Блаженко).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Инклюзивное образование представляет собой современную парадигму образования, заключающуюся в построении образовательных отношений, в которых дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются вместе с нормально развивающимися сверстниками, для которых создаются специальные условия, которые удовлетворяют их индивидуальные потребности.

2. Подготовка учителей школы к осуществлению инклюзивного образования – сложный процесс, в котором происходят качественные изменения профессиональных и личностных характеристик, приобретение ценностей, служащих показателями как профессионального, так и личностного развития.

3. Инклюзивная готовность педагога представляет собой устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности.

3. Эффективность подготовки педагогов школы к работе в условиях инклюзивного образования может быть повышена при реализации разработанной программы по формированию готовности к осуществлению инклюзивной практики.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что:

- составлен диагностический комплекс для определения готовности педагогов школы к процессу инклюзии;

- составлена и апробирована на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 7 города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области программа по формированию готовности педагогов школы к осуществлению инклюзивной практики;

- обоснована необходимость выявления готовности участников образовательных отношений к инклюзивной практике.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

проведен сравнительно-сопоставительный анализ современных исследований о формировании готовности педагогов школы к работе в условиях инклюзивного образования; определена сущность понятия «инклюзивная готовность» и раскрыты характеристики сформированности этого качества у педагогов школы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- составлена программа для педагогов в общеобразовательной школе по формированию готовности педагогов к осуществлению инклюзивной практики, а также приобретению практических навыков в условиях инклюзивного образования;

- проведен тренинг с педагогами образовательной организации по профилактике синдрома «профессионального выгорания»;

- составлена и реализуется программа просвещения родителей обучающихся в общеобразовательной школе на учебный год;

- учебно-методические разработки могут быть использованы в системе среднего и дополнительного профессионального образования.

В процессе решения поставленных задач использованы следующие **методы** исследования:

- теоретические методы: анализ и обобщение информационных источников по рассматриваемой проблеме готовности педагогов школы к реализации инклюзивного образования;

- эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, метод беседы, тестирование, анкетирование, описательный метод;

- методы количественной и качественной обработки эмпирических данных.

Экспериментальная база исследования. Педагогический эксперимент проводился в образовательном учреждении КГУ «Общеобразовательная школа № 7 города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области. В экспериментальном исследовании приняли участие 18 учителей образовательной организации.

Этапы исследования. Диссертационное исследование осуществлялось в 3 этапа – с 2021 по 2023 годы.

На первом – теоретико-аналитическом этапе изучались теоретические основы формирования готовности у учителей школ к реализации инклюзивного образования в современной науке и практике; проводилось теоретическое осмысление литературы по данной проблеме, определялись объект, предмет и задачи диссертационной работы, разрабатывался понятийный аппарат.

Второй (опытно-экспериментальный) этап – заключался в исследовании готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики; разработке и апробации программы по формированию готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики.

На третьем – обобщающем этапе был завершен педагогический формирующий эксперимент, выполнен контрольный этап исследования, анализ, обобщение и систематизация результатов исследования. Велась работа по оформлению текста диссертации.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного

гуманитарно-педагогического университета: Международных научно-практических конференциях «Инновационные тенденции модернизации педагогического образования в условиях глобализации» (2022 г.) и «Профессия, что всем дает начало: роль педагога в современном образовании» 2023 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Понятие «инклюзивное образование» и основные подходы к его исследованию

Обратимся к понятию «инклюзивное образование».

Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [31,с.10]. Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей определяет инклюзию как «...ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях» [31,с.10]. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [51,с.23]. ЮНЕСКО понимает инклюзию как «позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение» [51,с.23].

Таким образом, инклюзия – это процесс включения детей в процесс общего образования вне зависимости от их состояния здоровья, этнической, религиозной, половой принадлежности, социально-экономического статуса родителей, ранее достигнутых учебных результатов, уровня развития и других различий.

У инклюзии есть своя особая история развития. «Всемирная декларация об образовании для всех...» (Джомтьен, Таиланд) в 1990 году определила общее видение инклюзии [6]. Всемирная конференция по

образованию детей с особыми потребностями (Саламанка, Испания) в 1994 году определила, что «инклюзивное образование требует крупной реформы обычной школы» [8].

Всемирный форум по образованию в Дакаре в 2000 году указал на устранение проблемы исключения групп детей из образования и внутри образования [9]. В 2005 году во Всемирном докладе по мониторингу образования детей с ограниченными возможностями были определены основные акценты инклюзивного образования: индивидуальные особенности, контексты, ресурсы, преподавание и обучение, результаты [31, с.6].

В 2006 году Конвенция о правах инвалидов в статье 24 сформулировала требования к странам, входящим в ООН: «Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни» [10]. В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию, тем самым заявив всему миру о готовности исполнять данные требования.

Инклюзивное образование в отечественной педагогике рассматривается как процесс развития общего образования, который предполагает доступность образования для всех, приспособление к потребностям каждого ребёнка [40]. Основу его составляет идея об исключении любой дискриминации личности и равного отношения к каждому человеку.

Автором идеи инклюзивного обучения как педагогической системы, которая должна соединять общее и специальное образование, по праву считают Л.С. Выготского [36]. Его размышления о связи между индивидуальным развитием человека, его социальным окружением, социальной активностью способствовали созданию методологической

основы социально – образовательной интеграции детей, имеющими проблемы в развитии.

По мнению многих авторов, интеграция – это процесс развития, в результате которого достигается единство и целостность внутри системы, в которой отдельные специализированные элементы являются взаимозависимыми.

Проблемы взаимодействия общего и специального образования, осмысление сути инклюзивного (интегрированного) обучения на современном этапе развития общества в целом и системы образования в РФ, в частности, поднимаются И.М. Бгажноковой [14]. Академик Н.Н. Малофеев считает, что «... социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.» [28, с.3].

Традиционно в специальной педагогике человек с ограниченными возможностями здоровья характеризуется как индивид, который имеет физические и (или) психические недостатки и требующий создания особых условий для получения образования. В инклюзивной среде моделируются условия, которые учитывают особые образовательные потребности людей с ограниченными возможностями здоровья.

Многие исследователи рассматривают инклюзивную образовательную модель не как статичное обучение детей, на которое сложно влияют какие-либо изменения, а как действие в динамике, которое направлено на постоянное изменение условий образовательного процесса, направленного на учёт индивидуальных возможностей каждого человека с ограниченными возможностями здоровья. Так, Д.В. Зайцев исследует проблемы совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих ограничений [34].

Особенно важные аспекты сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, рассматриваются в исследованиях М.М. Семаго [42].

Истинная инклюзия, по мнению авторов исследований, сближает, а не противопоставляет специальную и общую образовательные системы.

Обучение в общеобразовательной организации вместе со здоровыми детьми во всём мире считается наиболее оптимальной альтернативой образовательным организациям, реализующим коррекционные образовательные программы. Приоритетными в создании модели инклюзивного образования, по мнению И.Е. Авериной, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Т.П. Дмитриевой, М.Л. Семенович, являются следующие направления:

- все участники образовательного процесса должны принимать философию инклюзии;
- на каждом возрастном этапе приоритетными являются социальная адаптация ребёнка, развитие практических и коммуникативных компетенций;
- направленность на профилактику и преодоление искусственной изоляции семьи ребёнка с особыми образовательными потребностями [42].

К основным принципам инклюзии отечественные исследователи относят:

1. Поэтапность и эволюционность развития инклюзивной практики;
2. Изменения ценностных, содержательных и организационных компонентов включённого образования, их непрерывность носят системный характер.

Для более глубокого понимания инклюзии предлагаю рассмотреть её сущностные характеристики с различных позиций.

Философское осмысление основ инклюзии предлагает рассмотреть социальную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в человеческое сообщество с позиции структурирования философских взглядов на проблему с разных направлений.

В современном философском смысле интеграцию рассматривают как форму совместного бытия людей с ограниченными возможностями здоровья

и обычных людей, которая поддерживается обществом и его социальными институтами [49].

В современной теории экзистенциализма предлагается новый взгляд на нетипичного человека, его индивидуальную и социальную сущность, позиционирована идея экзистенции. Личность здесь выступает как уникальная, свободная, планирующая собственную жизнь, создающая себя «собственными руками», ответственная за свою деятельность по отношению к окружающему миру и к себе [34].

Педагогическая концепция феноменологического направления представлена в работах А.В. Суворова, О.И. Ферапонтовой и других авторов, которая выражается в самооценности ребёнка, осмысления его природы [33]. Экзистенциальный и феноменологический подходы стали основой философии гуманистической педагогики в контексте технологий инклюзивного образования.

Антропологический подход в философии инклюзии трактует о том, что человек с ограниченными возможностями здоровья, в большей степени, чем каждый здоровый человек, испытывает потребность в обучении, цель которого - индивидуальное саморазвитие личности [36]. Образование, при этом, зиждется на диалоге активного и постоянного взаимодействия человека с социокультурным окружением в течение всей жизни.

Проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования, а именно, нравственные позиции участников образовательного процесса, интерпретирует аксиологический подход. Ряд исследователей (Н.М. Назарова, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейн и др.) считают, что оптимальная социализация включает познание человеком социального пространства, приобретение нравственных качеств, овладение умением межличностной коммуникации [42]. Ребёнок осваивает общественный опыт, получая от воспитательного микросоциума ценности, положительные моральные образцы и пропуская их через переживания, сознание, чувства. Сторонники данного подхода считают, что общество – это мир целостного

человека, поэтому важно уметь видеть то общее, что является характеристикой каждой индивидуальной личности.

При изучении особенностей инклюзии и способов её реализации в педагогической практике российские исследователи опираются на различные научно-теоретические положения. Вопросы социальной интеграции анализируются в работах С.М. Юсфина, В.В. Радаева, Е.Р. Ярской-Смирновой, Л.Г. Ионина, и других авторов [35].

Теория и практика интегрированного обучения в исследованиях Л.М. Кобриной, О. Разумовой базируются на идеях марксистской философии как основы советской психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.), на положения, раскрывающие концепцию влияния социума на развитие личности [26,с.18].

Вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются в работах Б.В. Белявского, Л.М. Шипициной, А.Ю. Петрова, Е.Д. Худенко и других авторов [46, с.18].

Инклюзия - это полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни. Организация инклюзивного образования предполагает реальную адаптацию пространства школы к тому, чтобы удовлетворить потребности и нужды каждого ребёнка, уважать и ценить различия. Одновременно это значит, что инклюзия требует оказания ребёнку с различными возможностями поддержки на уроках и специальной помощи или организации обучения за пределами класса, при необходимости.

Инклюзия сразу рассматривает каждого ребёнка без исключения как часть школьной системы. То есть для детей с особыми образовательными потребностями отсутствует необходимость в специальной адаптации. Одна из целей инклюзивного образования состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие.

Особенности включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс исследуются достаточно подробно отечественными специалистами. Данная проблема нашла своё отражение в публикациях Е.А. Воронич, М.М. и Н.Я. Семаго, Л.Ю. Зеленковой, Н.Н. Малофеева, С.В. Алёхиной и других авторов [31,32,35,48,49]. Практически все признают обязательными элементами инклюзии:

- Включение всех детей с разными возможностями в такую организацию общего образования, которую они могли бы посещать, если бы у них не было отклонений;
- Отсутствие отбора детей, обучение в смешанных группах;
- Дети с особыми образовательными потребностями находятся в классах в соответствии со своим возрастом;
- Координация и взаимодействие ресурсов и методов обучения;
- Эффективный образовательный процесс является стилем работы школы, в приоритете децентрализованные модели обучения.

Чтобы добиться успеха, учителя должны быть высокомотивированными и квалифицированными специалистами. Данный акцент признаётся чрезвычайно важным практически всеми специалистами, так как высокая квалификация и мотивация учителей необходимы для реализации одной из основных целей инклюзии - осуществления эффективного обучения. В то же время повышение качества образования через развитие инновационной образовательной деятельности является основной целью в деятельности каждой школы и каждого учителя.

Инклюзия особенно успешна там, где каждый учитель понимает и демонстрирует эффективность практики обучения в условиях сотрудничества и командной работы.

Большая часть современных российских исследователей считают, что создание и осуществление эффективной школьной инклюзии невозможно без наличия следующих ресурсов:

- Логическое обоснование. Всё школьное сообщество рационально осмысливает инклюзию и те преимущества, которые от неё все в школе получают. Обсуждение этих вопросов является открытым и ясным.

- Сфера действия. Работа по вовлечению и включению начинается с одним-двумя учащимися, особенно внимательно отслеживается их успех и неуспех, постепенно количество вовлечённых детей возрастает.

- Скорость введения. Скорость реализации инклюзивной идеологии сильно различается в зависимости от школы. Необходимо постоянное сотрудничество и взаимодействие всех участников школьного сообщества и пристальное и регулярное отслеживание скорости изменений.

- Дополнительные ресурсы необходимы для создания так называемой «безбарьерной среды».

- Верность идее. Сотрудничество и активное взаимодействие лиц, вовлечённых в деятельность по организации школьной инклюзии, способствует укреплению постоянной приверженности этой идее всех членов школьного коллектива. Необходимым представляется наличие возможности проявления собственной инициативы.

- Родители. Родители в школе - соучастники и партнёры процессов инклюзии, школьное сообщество очень ценит их опыт и знания.

- Администрация. Руководители предпринимают меры по организации взаимодействия и сотрудничества всего школьного сообщества и каждого работника по продвижению инклюзивной идеологии, осуществляют координацию действий.

- Отношение к другим школьным инициативам. Инклюзия - одна из составных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения предельно чётко обозначены.

Наиболее сложными для преодоления барьерами в отношении инклюзии представляются:

- Недостаток или отсутствие необходимой подготовки учителей;

- Ограниченные возможности разработать и внедрить соответствующий учебный план для детей с различными возможностями;
- Дефицит необходимых ресурсов;
- Консервативный способ организации деятельности школы и класса;
- Профессиональная подготовка педагогических кадров.

Представляется наиболее важной. Большое внимание при подготовке педагогов необходимо уделить формированию их отношения к детям, имеющим особые возможности.

Положительное восприятие таких детей является одним из основных элементов для успешного проведения инклюзивных программ.

- Дополнительное обучение учителей особенностям психологии детей с особыми образовательными потребностями, тому, как учить таких детей, ведёт к позитивным изменениям индивидуального отношения каждого учителя к этим детям, а в будущем и к улучшению общей атмосферы всей образовательной организации в отношении обучения детей с различными образовательными возможностями. Таким образом, школа становится ответственной за адаптацию к индивидуальным характеристикам ребёнка с особыми образовательными потребностями.

- Учебный план.

Учебный план для учащихся с особыми образовательными потребностями и их сверстников в условиях обучения в инклюзивной среде находится в эпицентре изменений, необходимых для успешной реализации школьной инклюзии. Обучение учеников с особыми образовательными потребностями должно быть организовано в соответствии с индивидуальными особыми образовательными потребностями этих детей, и одновременно эти дети должны быть включены в общешкольный образовательный процесс.

Эффективность использования учебных программ, носящих индивидуальный характер, способствует тому, что ребёнок достигает

результатов при выполнении поставленных для него особых учебных целей. Скупулёзное и постоянное вычленение особых образовательных учебных целей через адаптацию и изменение обычного учебного плана, рассматривается многими специалистами как наиболее приемлемый способ обеспечения для особых детей необходимого образования в условиях инклюзивной среды. Вместо того, чтобы «исправлять» отсутствие знаний, навыков и т.д. у конкретного ребёнка, нужно стремиться к достижению таких изменений, чтобы образовательная среда школы стала более восприимчивой для принятия каждого ребёнка, с различными возможностями. Специалистами высказывается идея необходимости изменения учебного плана для того, чтобы придать ему большую гибкость и возможность отвечать потребностям разных детей. То есть каждый особый ребёнок должен обучаться в зависимости от его потребностей и нужд, и одновременно находиться на позициях инклюзии.

- Финансовые ресурсы.

Инклюзивные программы являются дорогостоящими. Финансовые ресурсы часто действительно нужны для того, чтобы способствовать улучшению включения детей с отклонениями в развитии в образовательный процесс, обеспечить этим детям в школе помощь и культивировать их успешность. Но в то же время необходимо учитывать, что дополнительное финансирование не является основным фактором в успехе осуществления инклюзии.

- Организационная структура.

Становясь инклюзивными, школы должны ответить на вопрос: какие формы организации образовательного процесса необходимо использовать, чтобы обучать детей с особыми образовательными потребностями наиболее эффективно?

Современные отечественные исследователи организации инклюзивного образования считают, что самым важным в инклюзии является то, что при успешной её организации выигрывают все:

- Дети с ограниченными возможностями здоровья показывают другой, более высокий уровень социальной коммуникации со своими обычными сверстниками в инклюзивной образовательной среде по сравнению с теми детьми, которые находятся в специальных образовательных организациях. Это особенно очевидно, если взрослые в школе намеренно и целенаправленно поддерживают социализацию.

- В инклюзивной среде изменяется положительно социальная компетенция и навыки общения детей с особыми образовательными потребностями.

- В инклюзивной среде дети с особыми образовательными потребностями имеют более насыщенные учебные программы. В результате улучшаются навыки и академические достижения таких детей.

- Социальное принятие особенных детей изменяется в сторону улучшения за счёт организации обучения в малых группах, характерного для инклюзивных классов. Дети не обращают внимания на особенности другого ребёнка, «переступая» за его черту инвалидности, участвуя в работе с ним над выполнением задания в малой группе. Со временем дети нормы начинают понимать, что у них с детьми с особенностями развития много общего.

- В инклюзивной среде взаимодействие между детьми с особенностями в развитии и обычными детьми становится более обычным делом.

- Становясь взрослыми, те дети, которые обучались в инклюзивном коллективе, больше свободного времени проводят в обществе людей, не имеющих инвалидности, по сравнению с выпускниками специальных школ.

Дети без особых образовательных потребностей получают также преимущества при инклюзивном образовании:

- Все дети, обучаясь в инклюзивной образовательной среде, получают преимущества за счёт улучшения качества обучения и использования разнообразных педагогических технологий.

- Обычные дети и одарённые ученики получают преимущества в условиях инклюзивного образования за счёт увеличения финансовых ресурсов.

- Обычные дети и одарённые ученики, вовлечённые в процесс обучения своих сверстников, получают преимущества в том, что повышается их самооценка и качество овладения академическими навыками. Более чётко у этих детей начинает проявляться «Я-концепция», социальные знания, собственные принципы, что находит своё отражение и в поведении. Практика показывает, что дети, которые вовлечены в процесс обучения особенных детей, показывают лучшее владение академическими навыками по сравнению с их сверстниками, не участвующими в таком тьюторстве.

- В инклюзивном классе обычные или одарённые дети учатся уважать и ценить своих одноклассников с инвалидностью.

Таким образом, исследуя подходы к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, практически все исследователи, несмотря на некоторые методологические различия в подходах к организации инклюзивного образования, сходятся в том, что инклюзивное образование предполагает обеспечение доступности качественного образования и совместное обучение для всех в результате создания образовательного пространства, которое соответствует различным потребностям всех детей. И, совершенно очевидно, что в центре инклюзивного образования находится ребенок и его разнообразные образовательные потребности.

Необходимые ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать при проектировании модели управления инклюзивным образованием с целью успешной организации инклюзии в сельской школе.

1.2 Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья

Термин «особые образовательные потребности» (ООП) (Special Educational Needs - SEN) впервые был применен в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов. Изначально понятие использовалось по отношению к детям с нарушениями развития и инвалидностью. Позже, этот термин приобрел более широкий смысл. Так например, в тексте ирландского Закона об образовании лиц с особыми образовательными потребностями (2004) было дано следующее определение ООП: «Ограничение возможностей индивида участвовать в образовательном процессе и извлекать из него пользу в связи с продолжительным физическим, психическим, сенсорным или интеллектуальным нарушением или трудностями в обучении, или любыми другими обстоятельствами, влияние которых обуславливает обучение этого индивида иначе, чем обучение лиц, не имеющих таких обстоятельств...» [2]. Термин «особые образовательные потребности» является неотъемлемой частью образовательной политики США, Канады и других стран Европы. Данное понятие активно используется в специальных документах, индивидуальных планах обучения и отчетах образовательных организаций.

В России понятие «особые образовательные потребности» появляется позже и не является прямым заимствованием западного термина.

По мнению Д. Гжибовска, особые образовательные потребности главным образом проявляются в трудностях обучения.

В.И. Лубовский определяет особые образовательные потребности как совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении. Такая помощь подразумевает создание условий, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных - владение мыслительными операциями, возможности

запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире; энергетических - умственная активность и работоспособность; эмоционально-волевых, включая мотивационные - направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [37, с. 52].

Как отмечает В.И. Лубовский, неудовлетворение особых образовательных потребностей, в силу недостаточного понимания их значимости, приводит к снижению возможной эффективности обучения.

Н.Н. Малофеев отмечает, что особые образовательные потребности есть не только у детей с ограниченными возможностями здоровья, но и у детей групп риска.

В настоящее время ученые выделяют общие и специфические образовательные потребности. По мнению сотрудников Института Коррекционной Педагогики РАО, к общим для разных категорий детей с ОВЗ особым образовательным потребностям относятся:

- Потребность в совпадении сроков начала специального обучения и моментом определения первичного нарушения.
- Потребность во введении в содержание образования специальных разделов обучения, не предусмотренных программой, предназначенной для типично развивающихся детей. Потребность в использовании в процессе обучения специальных методов и средств, обеспечивающих построение «обходных путей».
- Потребность в более дифференцированном, «пошаговом» обучении.
- Потребность в особой пространственно-временной и смысловой организации образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей.
- Потребность в максимально возможном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.

- Потребность в увеличении сроков освоения адаптированной образовательной программы (пролонгированность образовательного процесса).
- Потребность в согласованном участии в образовании квалифицированных специалистов разных профилей.
- Потребность во включение родителей ребенка в процесс его реабилитации средствами образования [16].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ или затрудняет его вне специальных условий обучения и воспитания. Это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания [5].

Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В нее входят дети с разными нарушениями развития: нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, включая аутистические нарушения, с задержкой психического развития, с комплексными нарушениями развития [3].

Диапазон различий в развитии детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от практически нормально развивающихся, до детей с необратимым тяжёлым поражением центральной нервной системы. От ребёнка, способного при специальной поддержке на равных обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, до детей, нуждающихся в адаптированной к их возможностям индивидуальной программе образования.

Наряду с ростом числа детей с тяжёлыми и комплексными нарушениями развития в последнее время обнаруживается и противоположная тенденция.

Существенную роль в таком изменении ситуации играет раннее (на первых годах жизни) выявление и ранняя комплексная помощь детям, внедрение в практику научно обоснованных и экспериментально проверенных форм организации совместного обучения здоровых детей с детьми с ОВЗ, принципиально новых подходов и технологий их воспитания и обучения.

Общеобразовательное учреждение села становится основным институтом социализации ребёнка. В этих условиях общеобразовательное учреждение должно быть адаптивным к потребностям и возможностям особой части своего контингента – детям с ОВЗ.

Дети с ОВЗ наряду с характерными для их сверстников познавательными интересами и образовательными потребностями имеют специфические – особые потребности обучения [5].

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку определяются спецификой нарушения психического развития. Наряду с этим можно выделить **особые** по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

- начать специально-коррекционное обучение ребёнка сразу же после выявления первичного нарушения развития, как можно раньше при подготовке к школьному обучению;

- индивидуализировать обучение в большей степени, чем требуется для нормально развивающегося ребёнка;

- ввести в содержание обучения ребёнка специальные разделы, не присутствующие в программах образования нормально развивающихся сверстников;

- использовать специальные методы, приёмы и средства обучения (в том числе специализированные компьютерные технологии), обеспечивающие реализацию «обходных путей» обучения и облегчающие усвоение учебного материала;

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

Учёт особых образовательных потребностей различных категорий детей с ОВЗ, обусловленных характером (типом) и выраженностью нарушений, ориентация на максимальное удовлетворение этих потребностей наряду с необходимостью реализации общего стандарта образования - необходимое условие эффективности инклюзивного обучения.

Только удовлетворяя особые образовательные потребности такого ребёнка, можно открыть ему путь к общему образованию.

Интеграционные процессы все полнее охватывают различные категории детей с отклоняющимся развитием. И если в конце 90-х в образовательных учреждениях России преобладала спонтанная интеграция детей, затем интеграция на уровне одного образовательного учреждения, то сейчас система образования вплотную подошла к организации различных моделей интегрированного обучения, функционирующих на различных уровнях [30, С. 134-136].

Образовательная и социальная интеграция - это особая педагогическая система, характеризующаяся всеми свойствами: открытость, гибкость, динамичность.

- принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного
- обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития;
- имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду;
- обеспечивается совместной мульти дисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родителями,

так и со специалистами иного профиля, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся;

- имеет мощную организационную и методическую поддержку со стороны органов образования и структур, отвечающих за профессиональное становление и повышение квалификации специалистов, включённых в интеграционные процессы.

Образовательная и социальная интеграция станет успешной в том образовательном учреждении, которое построит свою деятельность на принципах максимальной открытости функционирования и территориальной принадлежности, создаст систему вертикальных и горизонтальных связей, обеспечивающих воспитанников/обучающихся богатством связей и возможностей для самореализации [36, С. 57-58].

Принципы интегрированного обучения строятся на:

- ранней диагностике и коррекции;
- обязательной коррекционной помощи каждому ребёнку;
- продуманном и обоснованном отборе детей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция выступает как одна из альтернативных форм внутри общегосударственной системы образования.

Главное, что необходимо изменить в учреждениях: создавать условия, модели и технологии для реализации комплексного психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в обычных школах [15].

В психолого-педагогической литературе наиболее часто используются два понятия, близкие по содержанию, но различающиеся по глубине интеграционных процессов, которые ими характеризуются.

Интеграция – выборочное помещение учеников с ограниченными возможностями здоровья в обычные общеобразовательные школы или

создание специальных классов, ученики которых часть учебного времени проводят со своими сверстниками с нормативным темпом развития.

Инклюзия – глубокое погружение ребёнка в адаптированную образовательную среду и оказание ему и членам его семьи различных поддерживающих услуг.

Главным отличием инклюзивного подхода от интегративного является качество изменений социально-педагогической среды, основанное на полной перестройке учебно-воспитательного процесса, создании полномасштабной образовательной и социальной среды и высокой готовности всех членов микро- и макросоциумов к личностным и профессиональным изменениям в интересах детей [21].

1.3 Современные подходы к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования»

В данном параграфе мы более подробно рассмотрим существующие на данный момент подходы к определению дефиниций «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и «инклюзивная готовность».

Многие исследователи (С.В. Алехина [4,5], Н.А. Пронина [85], Т.Ю. Зимнухова [44], Е.В. Губина [27], Т.В. Кожекина [53], Л.А. Воденникова [21], Покрина О.В. [79], Хомутова М.Н. [107] и др.) на первое место среди таких препятствий ставят неподготовленность педагогических кадров. Как они отмечают в своих статьях, «...работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности, присущей педагогам общеобразовательных школ, тесно переплетается с различными видами психолого-педагогической деятельности: социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной и др.» [25, с. 146].

Многие преподаватели не имеют опыта не только преподавания, но и общения с детьми с патологией в развитии, поэтому, сталкиваясь в своей практике с «особыми» учениками, учителя чувствуют страх, неуверенность в том, что они справятся с возложенными на них дополнительными функциями. Их профессиональные взгляды часто бывают глубоко укоренившимися, установившимися в процессе трудовой деятельности. Педагогов нужно убедить открыться прогрессивным идеям, обширным возможностям инклюзивных процессов в образовании. Важно донести до их сознания мысль о том, что в конечном итоге от инклюзивных изменений в образовательной среде выиграют все: и дети, и их родственники, и школа, и сами учителя.

Мероприятия по интериоризации инклюзивных ценностей необходимо проводить как с уже практикующими педагогами, так и с будущими учителями на этапе их профессионального обучения. Ученые подчеркивают, что «... необходимо уделять пристальное внимание вузовской подготовке будущих учителей, обеспечивающих условия для обучения ... «особых» детей, включая в базовый уровень знаний и специальные компоненты профессиональной квалификации» [39, с.18]. Вопрос о готовности к профессиональной деятельности в инклюзивных условиях нужно ставить иначе: он должен рассматриваться не как препятствие на пути инклюзии, а как задача, цель профессиональной подготовки. Этого можно достичь, если максимально задействовать образовательные и воспитательные ресурсы учебных дисциплин и программ.

Инновационные процессы в педагогике поставили ученых перед необходимостью определения сущности понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования». На наш взгляд, целесообразно будет рассмотрение этого термина предварить определением «готовности» в самом общем виде.

Толковые словари русского языка трактуют готовность как:

1. Состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [43, с. 140].

2. Состояние или свойство готового, подготовленность [33, с. 340].

3. Желание, добрая воля, охота, решимость [3, с. 4].

Ряд исследователей объясняют понятие «готовность» как особое психическое состояние, установку личности на совершение определенной деятельности. Это сложное многоуровневое образование, включающее в себя познавательные, волевые, мотивационные, нравственные характеристики [32].

По мнению других авторов, готовность к действию – это сложная, динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики. Формой готовности многие исследователи считают установку [52, с.55].

Анализ научно-педагогической литературы констатировал, что в прогрессивной педагогике явление готовности к профессиональной деятельности изучается на нескольких уровнях:

1. Личностном, анализирующем готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, детерминированное характером предстоящей деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.).

2. Функциональном, трактующем ее как временную готовность и трудолюбие, предстоящую активизацию психических функций, умение инициировать необходимый физический и психический потенциал для реализации деятельности (Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов и др.).

3. Личностно-деятельностном, характеризующем готовность как целостное проявление всех составляющих личности, допускающее возможность эффективно выполнять свои обязанности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

Известный российский ученый в области педагогики В.А. Сластенин трактует готовность к педагогической деятельности как совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту, включающих

общегражданские качества, специфические качества профессиональной деятельности, компетенции по будущей профессии [94].

Профессор Г.В. Ахметжанова в своих исследованиях [11, 12] рассматривает личностную и профессиональную готовность и выделяет в ней содержательно-деятельностный, мотивационный и личностно-психологический компоненты, а также предлагает инновационный подход в формировании готовности личности к педагогической деятельности на основе непрерывного развития педагогической функции. Автор отмечает, что для разностороннего и системного изучения этапов становления педагога-профессионала целесообразно использовать математические модели, которые могут дать качественное представление о механизмах наблюдаемых явлений и не всегда очевидных причинно-следственных связях [11, с. 229].

Нам представляется, что профессиональная готовность является главным условием эффективной деятельности специалиста, в частности, педагога инклюзивного образования. Готовность – это не врожденное качество, а прогнозируемый результат специальной подготовки: становления, направленности, заинтересованности, профессионального обучения и самообразования. Это еще и цель подготовки, приоритетное условие реализации возможностей каждого индивида. Эту мысль подчеркивает и исследователь К.М. Дурай-Новакова [31].

Также в рамках данного исследования необходимо провести анализ трактовок понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования».

С.В. Алехина в своих статьях неоднократно указывала на недостаточную компетентность учителей к работе в инклюзивной среде, на наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов у педагогов. В структуре готовности к работе в условиях инклюзивного образования она выделяет два показателя: психологическую готовность (знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание

индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии и др.) и профессиональную (эмоциональное принятие «особых» детей, готовность вовлекать их в учебный процесс на уроке и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью) [4,5].

О.В. Бонин определяет готовность к работе в инклюзивных условиях как «...как устойчивое интегративное качество личности, проявляющееся через положительное и осознанное отношение к этой деятельности и реализуемое на основе системы знаний и умений, необходимых для ее осуществления» [17, с.50]. В структуре готовности он выделяет три компонента: когнитивный, личностный и деятельностный.

Акцент на гуманистическую направленность подготовки будущих педагогов делают в своих статьях А.П. Валицкая и В.А. Рабош. К основным качествам личности современного педагога инклюзивного образования авторы относят способность к самостоятельной ориентации в современной социокультурной ситуации на основе отчетливого представления о ценностных критериях выбора и понимание особенностей возрастного (инклюзивного) мировосприятия ребенка. Обеспечить формирование этих компетенций у будущих педагогов, по мнению исследователей, может комплекс социогуманитарных и ценностных знаний [20].

Готовность специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования изучали Т.В. Емельянова и Ю.М. Александров. Они пришли к выводу, что профессиональная готовность учителя физкультуры к работе в инклюзивной среде представляет собой многокомпонентную интегрированную сущность, совокупность теоретического (знаниевого), мотивационного и деятельностного компонентов. Авторами выделены три уровня такой готовности: интуитивный (критический), допустимый (репродуктивный) и достаточный (продуктивный) [38, с. 422].

На тему готовности педагогов к «образованию для всех» проведено несколько психолого-педагогических исследований. Например, Кузьмина О.С. разрабатывала вопрос о содержании и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Такую подготовку она рассматривает как «...персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования» [59]. Оценку готовности педагогов к реализации идей инклюзии она проводила по трем критериям: мотивационно-ценностному, операционально-деятельностному и рефлексивно-оценочному. О.С. Кузьминой разработана эффективная модель подготовки педагогов инклюзивного образования, включающая в себя содержательный и организационный компоненты.

Е.Г. Самарцева представила ряд исследовательских работ на тему «Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста». По ее мнению, профессиональная готовность характеризуется направленностью сознания, активной предрасположенностью и потребностью педагога выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребенка в условиях инклюзивного образования. В структуру готовности она включает личностно-смысловой, когнитивный и технологический компоненты. На основании модульной технологии ею разработана модель формирования профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста, которая включает интенциональный (целевой), содержательно-процессуальный (технологический) и результативный (оценочный) элементы. Среди психолого-педагогических условий

формирования готовности к инклюзивному образованию она выделяет личностные, программно-методические и контрольно-оценочные [89].

Подготовка учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования являлась предметом исследования Шумиловской Ю.В. Она определяет готовность как «...совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [112].

В структуре готовности Ю.В. Шумиловская выделяет такие компоненты как мотивационный (совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования), когнитивный (система знаний и представлений об психофизических особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья), креативный (творческая активность самого педагога и стремление раскрыть творческий потенциал каждого воспитанника), деятельностный (владение способами и приемами реализации специальных знаний о работе в инклюзивной среде на практике). Предложенная ею модель подготовки инклюзивного педагога состоит из целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов.

И.Н. Хафизуллина в своей работе «Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» также поднимает проблему подготовки кадров для работы в разнородной среде. Научная новизна этого исследования состоит в том, что в глоссарий теории профессионального образования введено понятие «инклюзивная компетентность», которую автор рассматривает как «...способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными

возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [102].

В структуру инклюзивной компетентности включаются мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты. Модель формирования инклюзивной компетентности автор строит на основе технологии контекстного обучения и последовательности взаимообусловленных этапов: информационно-ориентированного, квазипрофессионального и деятельностного. Одним из педагогических условий успешного формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов И.Н. Хафизуллина считает включение в вузовскую программу спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», предполагающего реализацию квазипрофессиональной деятельности.

Анализируя теоретические подходы к интерпретации понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования», нельзя обойти вниманием статьи В.В. Хитрюк. Автор впервые вводит термин «инклюзивная готовность», которое трактуется ею как комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. В своих работах В.В. Хитрюк проводит структурно-функциональный анализ деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, выделяет компоненты (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный) инклюзивной готовности будущих педагогов, описывает методики определения уровня сформированности каждого элемента, предлагает дидактическую модель формирования ценностей инклюзивного образования. Инклюзивную готовность В.В. Хитрюк характеризует как первый этап формирования инклюзивной культуры педагогов [53].

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что термины «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и «инклюзивная готовность» являются синонимичными даже при некоторых

расхождений в трактовках. Большинство исследователей характеризуют эти дефиниции как интегративное свойство личности, позволяющее эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в инклюзивной образовательной среде. Выделяя достаточно крупные элементы инклюзивной готовности или же дробя её структуру на более мелкие части, в целом все авторы указывают на такие компоненты как ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный. Присоединяясь к ключевым моментам этой точки зрения, считаем, что готовность к работе в условиях инклюзивного образования целесообразнее рассматривать как устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся личностной направленностью будущих педагогов на реализацию принципов «включенного» образования в своей профессиональной деятельности.

Будучи ограничены временными рамками четырехлетнего высшего профессионального образования и жестко регламентируемым содержанием учебных программ, преподаватели вузов имеют возможность дать студентам лишь общее представление об инклюзивных процессах в образовании. Речь здесь идет о подготовке в первую очередь учителей-предметников. Задачей профессионального образования по формированию инклюзивной готовности бакалавров педагогических специальностей мы видим культивирование мотивации, интереса к работе с детьми с ОВЗ, стремления к дальнейшему непрерывному самообразованию в этой области, воспитание у студентов комплекса качественных характеристик будущих педагогов инклюзивного образования. Нужно делать акцент на развитие саморегуляции, самодисциплины, самоанализа. В рамках ФГОС по направлению «Психолого-педагогическое образование» открыт профиль подготовки бакалавров и магистров «Психология и педагогика инклюзивного образования». Определены дополнительные профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник данной специальности. Здесь уже можно говорить об инклюзивной компетентности педагогов,

охватывающей более широкий круг вопросов, нежели инклюзивная готовность.

По нашему мнению, среди элементов инклюзивной готовности особо нужно выделить инклюзивную этику как нравственную составляющую профессиональной подготовки студентов к работе в условиях «включенного» образования. Под этикой в данном случае мы понимаем систему моральных и нравственных ценностей инклюзивного сообщества, а также нормы поведения и способы регулирования отношений. Инклюзивная этика это комплекс, слагаемыми которого являются:

1. Аксиологический компонент (система инклюзивных ценностей педагога).

2. Мироззренческий компонент (это личностная направленность будущих и уже состоявшихся учителей на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности).

3. Личностный компонент (совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств).

4. Поведенческий компонент (специфические нормы этикета, характерные для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества).

Аксиологический и мироззренческий компоненты инклюзивной этики предполагают «...понимание ценности, цели, смысла..., а также ощущение потребности и наличие воли к выполнению профессиональной роли» [40, с.99].

Личностный компонент «включенной» культуры проявляется в формировании комплекса качественных характеристик будущих учителей. Ученые выделяют необходимые, значимые и недопустимые профессионально важные для педагогов инклюзивного образования качества (ПВК) [9, с.8]. Необходимые ПВК выступают основой профессиональной деятельности (способность принимать людей независимо от их статуса и положения, понимать причины их поступков, значимость каждого человека в

коллективе, умение формировать и поддерживать благоприятный морально-психологический климат в группе, выстраивать взаимоотношения внутри нее, эмоциональная гибкость).

Под эмоциональной гибкостью в данном случае понимается оптимальное сочетание экспрессивности и психологической устойчивости педагога [29, с. 212]. Учителю, работающему с «особыми» детьми, особенно необходимо проявлять теплоту, доброжелательность, толерантность, тактичность, эмпатию, жизнерадостность, ответственность. Значимые ПВК позволяют выполнять профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне (способность действовать в экстремальных ситуациях, ответственное отношение к требованиям социального окружения, соблюдение общепринятых норм поведения, настойчивость в достижении цели и др.). Перечисленные необходимые и значимые ПВК являются «...ключевыми в работе с особым ребенком и его родителями и описывают некое общее семантическое поле человека уравновешенного, тонко чувствующего, доброго и позитивного» [23, с. 383]. Недопустимые качества педагога инклюзивного образования – стремление к обострению конфликта, неуравновешенность, склонность к ожесточённым дискуссиям, черствость по отношению к другим людям.

Для неподготовленных педагогов может оказаться серьёзным испытанием преодоление барьера неприятия «других» по психофизиологическим особенностям детей. Это проявляется в интолерантности педагогов, резких эмоциональных вспышках, использовании технологий запугивания и негативной вербализации в адрес учеников, враждебной, агрессивной или бойкотирующей позициях [63, с. 130].

Нельзя забывать и о том, что многие привычные для нашего общества слова и фразы человек с инвалидностью может воспринять как оскорбление. Существуют специфические нормы этикета, которые предназначены для сохранения личного достоинства человека с ОВЗ, а также для разрешения

сложных и неловких ситуаций, которые могут возникнуть смешанной группе [16, с. 159]. Педагогу инклюзивного образования необходимо владеть грамотной и выдержанной толерантной терминологией, культурой инклюзии. Особое значение приобретает умение педагога найти правильный способ выстраивания конструктивных взаимоотношений с родителями ребенка с инвалидностью, основанный на взаимном уважении, эмпатии, коммуникативной толерантности [55, с. 145]. В этом и заключается суть поведенческого компонента инклюзивной этики.

Инклюзивная этика интерпретируется нами как важнейшее и первейшее условие формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях «включенного» образования. Это фундамент, на который накладываются инклюзивная теория и инклюзивная практика.

Для характеристики второго и третьего компонентов инклюзивной готовности обратимся к мнению В.А. Сластенина, который в содержание теоретической готовности вкладывал не только совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, но и теоретическую деятельность, в свою очередь проявляющуюся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений [44].

Эти умения тесно взаимосвязаны, т.к., последовательно сменяя друг друга, в совокупности представляют обобщенный процесс мыслительной деятельности педагога. Сначала вычленяется какой-либо педагогический факт или явление, осмысливается основная задача или проблемы, выдвигается гипотеза, прогнозируются результаты, моделируются виды педагогической деятельности по их достижению. Рефлексивные умения подразумевают контроль и оценку каждого этапа мыслительной деятельности педагога, ошибочно связывать их собственно с завершающим этапом решения теоретической проблемы.

Содержание практической готовности выражается, по его мнению, во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. Сюда относится организаторская деятельность педагога, которая основывается на мобилизационных, информационных, развивающих, коммуникативных и ориентационных умениях.

Организаторские умения педагога-наставника тесно связаны с коммуникативными, от которых зависит налаживание педагогически целесообразных взаимоотношений с воспитанниками, коллегами, членами семей учеников. Структуру коммуникативных умений преподавателя можно представить как взаимосвязанные группы перцептивных умений, навыков вербального общения и педагогической техники [34].

Таким образом, зона пересечения и наложения друг на друга трех компонентов: инклюзивной этики, инклюзивной теории и инклюзивной практики – и характеризует понятие «инклюзивная готовность».

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Инклюзивная готовность педагога представляет собой устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности;

2. В структуру инклюзивной готовности входят ключевые содержательные компоненты: инклюзивная этика (совокупность морально-этических ценностей и норм инклюзивного сообщества, опирающаяся на комплекс важных для работы с «особыми» детьми личностных качеств педагога); инклюзивная теория (знания, необходимые для организации инклюзивного образования детей); инклюзивная практика (значимые для осуществления инклюзивного образовательного процесса педагогические умения).

Выводы по первой главе

Актуальность проблемы формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования обусловлена социальным и государственным заказом на подготовку квалифицированных педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ, а также недостаточной разработанностью методического обеспечения процесса формирования инклюзивной готовности школьных педагогов.

Анализ литературы показал, что инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Каждый человек выступает как единственная в своём роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия к себе и к окружающему миру. Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы жизнь человека с ограниченными возможностями стала максимально самостоятельной, независимой, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию — равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Позиции некоторых современных философских направлений помогают анализировать проблемы ценностного отношения к самому феномену инклюзивного образования и человека с ограниченными возможностями в условиях этого образования. Характер решения этих проблем определяет особенности социально-философского осмысления

жизнедеятельности, и в первую очередь образования, социализации и выживания человека с ограниченными возможностями в современном мире».

Родители детей, которые развиваются типичным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребёнка. Однако же, опыт показывает обратное. Успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы.

Имеются свидетельства, согласно которым школы, наиболее успешно включающие и обучающие детей с ограниченными возможностями, в то же время оказываются самыми лучшими для всех остальных детей. И наоборот: самые лучшие школы для всех детей являются лучшими и для детей с ограниченными возможностями.

Одна из основных целей инклюзии состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие. Изучив публикации, посвящённые особенностям включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс мы определили общие принципы организации инклюзивного образования. Обозначенные особенности, необходимые ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать в управлении инклюзивным образованием в образовательной организации.

Изучение современных подходов к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» позволило уточнить сущность данной дефиниции и охарактеризовать ее как устойчивую совокупность качеств личности, являющуюся существенной предпосылкой к обучению

детей с ОВЗ и характеризующуюся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности.

Среди компонентов инклюзивной готовности целесообразно выделить следующие: инклюзивная этика (совокупность морально-этических ценностей и норм инклюзивного сообщества, опирающаяся на комплекс важных для работы с «особыми» детьми личностных качеств педагога); инклюзивная теория (комплекс профессионально-педагогических знаний и теоретических умений, необходимых для инклюзивного образования детей); инклюзивная практика (комплекс необходимых для осуществления инклюзивного образовательного процесса педагогических умений).

ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ИЗУЧЕНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1 Изучение готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики

Экспериментальное исследование проходило на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 7 города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области, в период с января 2022 года по декабрь 2023 года.

В экспериментальном исследовании приняло участие 18 учителей образовательной организации в возрасте от 24 до 60 лет. 13 педагогов имеют высшее педагогическое образование, 5 педагогов - средне-специальное образование. 9 педагогов имеют педагогический стаж более 20 лет, остальные учителя имеют педагогический стаж от 4 до 18 лет.

Современные реформы в сфере инклюзивного образования предполагают получение образования детьми с ОВЗ в образовательных организациях совместно с нормально развивающимися сверстниками. Обозначенные выше преобразования ведут за собой изменение условий управления и организации образовательного процесса в образовательных организациях.

Статистические данные свидетельствуют о том, что в настоящее время незначительное количество образовательных организаций готово к осуществлению инклюзивного образования. Меняется система образования и появляется новый подход к осуществлению образовательной деятельности детей. Инклюзивный принцип показывает, что проблемы и трудности в обучении, которые испытывают обучающиеся в образовательных организациях, происходят из-за устаревшей организации и практики

образовательного процесса, неэффективных, негибких методов обучения и воспитания.

Данная проблема стала актуальна для КГУ «Общеобразовательная школа № 7 города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области. При инклюзивном подходе целесообразно реформировать организацию и искать новые педагогические подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ.

Цель констатирующего этапа экспериментального исследования – определение уровня готовности учителей к инклюзивному образованию, а также оценка уровня сформированности их представлений о детях с ОВЗ и об инклюзивном образовании в целом.

Для проведения исследования использовался метод беседы, опросника, тестирования, анкетирования, а также описательный метод (написание сочинения).

Весь диагностический комплекс представлен в Таблице 1.

Таблица 1 - Диагностический комплекс для проведения констатирующего исследования

Этапы/участники	Название методики	Цель методики
Педагогический коллектив	1. В.В. Бойко «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания»	Цель: определение уровня выраженности синдрома «профессионального выгорания»
	2. Г.Ю. Айзенк «Личностный опросник»	Цель: выявление типа темперамента с учетом интроверсии и экстраверсии личности, а также эмоциональной устойчивости
	3. А.С. Сиротюк «Экспертная оценка уровня сформированности толерантности у нормально развивающихся детей по отношению к сверстникам с ОВЗ, по мнению педагогов»	Цель: Оценить уровень сформированности толерантности у нормально развивающихся детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ОВЗ, по мнению педагогов
	4. Анкетирование (авторское). Оценка уровня сформированности представлений об инклюзивном образовании у педагогов.	Цель: оценить уровень сформированности представлений педагогов об инклюзивном образовании

	5.Эссе на тему: Ребенок с ОВЗ в инклюзивном классе»	Цель: определить трудности педагогов в работе с детьми с ОВЗ, а также отношение к детям с ОВЗ
--	---	---

№ 1. Опросник.

Для того, чтобы качественно воспитывать и обучать детей, в том числе и детей с ОВЗ, было важно определить, в каком эмоциональном состоянии находятся педагоги образовательной организации.

Эмоциональное «выгорание» - это состояние физического, эмоционального, умственного истощения. Это выработанный личностью механизм психологической защиты в форм полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Синдром эмоционального выгорания ряд авторов обозначает как синдром профессионального «выгорания».

Интерес к «синдрому профессионального выгорания» вызван тем, что значительно увеличилось число работающих людей, которые ощущают себя измотанными, обессиленными и эмоционально «потухшими», что в результате сказывается на продуктивности их работы. В настоящее время определен широкий круг профессионалов, склонных к эмоциональному «выгоранию», к которому относятся и педагоги. Запускающий механизм синдрома профессионального выгорания обусловлен не столько внешними факторами, сколько внутренним миром определенного человека.

Для того, чтобы определить выраженность синдрома «профессионального выгорания», было проведено анкетирование педагогов. Использовалась методика диагностики уровня эмоционального «выгорания» В. В. Бойко.

В. В. Бойко выделил три фазы стресса:

- нервное (тревожное) напряжение, которое создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента и другие факторы;

- резистенция, то есть сопротивление, когда человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

- истощение (оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса), которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Соответственно, каждому этапу возникают отдельные признаки (или симптомы) нарастающего эмоционального «выгорания». В «фазе напряжения» выделяются следующие симптомы:

- симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств», который проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности;

- симптом «неудовлетворенности собой» проявляется в результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства;

- симптомы «загнанности в клетку» возникают не всех случаях, хотя являются логическим продолжением развивающегося стресса;

- симптом «тревоги и депрессии» – тревожно-депрессивная симптоматика – проявляется в связи с профессиональной деятельностью в особо осложненных обстоятельствах. Чувство неудовлетворенности деятельности и собой порождают мощные энергетические напряжения в форме переживания ситуативной или личностной тревоги, разочарования в себе, в выбранной профессии, в конкретной должности или месте работы.

В «Фазе резистенции» выделяются:

- симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования». Когда профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием;

симптом «эмоционально-нравственной дезориентации». У профессионалов возникает потребность в самооправдании, не проявляется должного эмоционального отношения к субъекту;

- симптом «расширения сферы экономии эмоций». При таком симптоме на работе человек держится соответственно нормативам и обязанностям, а дома замыкается;

- симптом «редукции профессиональных обязанностей». Работники пытаются сократить или облегчить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

«Фаза истощения» характеризуется следующими симптомами:

- симптом «эмоционального дефицита», который проявляется в том случае, когда к профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности;

- симптом «эмоциональной отстраненности». Личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности;

- симптом «личностной отстраненности или деперсонализации». Прежде всего, отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку - субъекту профессиональной деятельности [26].

Учителям было предложено ответить на 84 вопроса. Им была дана следующая инструкция: « на вопросы давать ответы только « да» и «нет» (без раздумий).

Для выявления выраженности каждого симптома в структуре фаз эмоционального «выгорания» использовались следующие критерии:

- 9 и менее баллов – несложившийся симптом;
- 10 – 15 баллов – складывающийся симптом;
- 16 и более – сложившийся симптом.

Показатель сформированности фаз развития стресса:

- 36 и менее баллов – фаза не сформировалась;
- 37 – 60 – фаза в стадии формирования;
- 61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

№ 2. Опросник

Для педагогов, работающих с детьми очень важно как психологическое состояние, так и личностные качества. При работе с детьми у педагогов

очень часто повышается эмоциональная восприимчивость и раздражительность. Поэтому, было необходимо определить свойства личности педагогов. Для этого был использован личностный опросник Г. Айзенка. В качестве показателей основных свойств личности он использовал экстраверсию, интроверсию и нейротизм.

Экстраверсия – это направленность личности на события и окружающих людей, интроверсия – направленность на свой внутренний мир. Нейротизм – понятие синонимичное тревожности, проявляется как эмоциональная неустойчивость, эмоциональная возбудимость, неустойчивость.

Педагогам было предложено ответить на 57 вопросов, которые касались их обычного способа поведения.

Полученные ответы оценивались в соответствии с ключом по трем шкалам:

- шкала экстраверсии и интроверсии;
- шкала нейротизма;
- шкала искренности.

По мнению Г. Айзенка, экстраверту тяжело вырабатывать условные рефлексы, такой человек не переносит монотонной работы. Очень часто отвлекается, такие люди общительны, импульсивны, недостаточно могут себя контролировать.

Интроверт часто погружен в себя, испытывает трудности при установлении контакта с людьми. Эти люди спокойные, уравновешенные, не поддаются моментальным побуждениям. Они строго контролируют свои чувства, редко ведут себя агрессивно.

В своем опроснике Г. Айзенк выделил еще одну шкалу – нейротизма. Люди, имеющие высокие оценки по этой шкале отличаются нестабильностью, легко возбудимы, тревожны, мнительны, нерешительны. Люди, имеющие низкие оценки эмоционально – стабильны, спокойны, уравновешенны.

Для оценки результатов использовались следующие критерии:

Шкала экстраверсии – интроверсии:

- больше 19 баллов – яркий экстраверт;
- больше 15 баллов – экстраверт;
- 12 баллов – среднее значение,
- меньше 12 баллов - склонность к экстраверсии;
- меньше 9 баллов – интроверт;
- меньше 5 баллов – глубокий интроверт.

Шкала Нейротизма:

- больше 19 баллов – очень высокий уровень нейротизма;
- больше 13 баллов – высокий уровень нейротизма;
- от 9 до 13 баллов – среднее значение;
- меньше 9 баллов – низкий уровень нейротизма.

Шкала искренности:

- больше 4 баллов – неискренность в ответах, которая свидетельствует также о некоторой демонстративности поведения;
- меньше 4 баллов – норма.

№ 3. Опросник.

Так как образовательная организация реализует инклюзивную практику, и дети с ОВЗ посещают группы вместе с нормально развивающимися обучающимися, было необходимо выяснить, как с точки зрения педагогов, нормально развивающиеся обучающиеся относятся к сверстникам с ОВЗ, сформирована ли толерантность у нормально развивающихся детей по отношению к детям с ОВЗ.

Педагогам было предложено ответить на вопросы, по методике, предложенной А. С. Сиротюк, по «экспертной оценке уровня сформированности толерантности у нормально развивающихся детей по отношению к сверстникам с ОВЗ».

Педагогам было предложено ответить 10 вопросов. С помощью вопросов им было предложено описать поведение нормально развивающихся

школьников по отношению к детям с ОВЗ. Вопросы не предполагали правильных или неправильных ответов. Педагогам было необходимо прочитать вопрос и поставить знак «+» в графе с ответом, по их мнению, объективно описывающим поведение ребенка. На каждый вопрос было предложено пять вариантов ответа. Нельзя выбирать несколько вариантов или оставлять вопрос без ответа.

№ 4. Анкетирование.

Цель четвертого анкетирования – оценка уровня сформированности представлений педагогов о детях с ОВЗ и об инклюзивном образовании в целом.

Респондентам было предложено ответить на 17 вопросов. Вопросы носили открытый характер, респонденты сами формулировали свои ответы.

№ 5. Написание эссе на тему: «Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном классе».

Предлагая педагогам написать эссе, были определены ключевые моменты. Обращалось внимание на восприятие проблемы, то есть: как педагог относится к тому, что его класс посещают дети с ограниченными возможностями здоровья, как педагог решает эту проблему, какие трудности испытывает. Оценивалась психологическая и профессиональная готовность педагогов к принятию инклюзивного образования.

Обсудим полученные результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента.

Проанализировав результаты опросника № 1 можно отметить следующее.

В первой фазе «Напряжение» 7 педагогов - 40% испытывают глубокое переживание психотравмирующих обстоятельств, они набрали от 17 до 27 баллов.

Только у 1 педагога - 5 %, складывается симптом неудовлетворенности собой. 2 педагога- 11%, ощущают себя «загнанными в клетку», 6 педагогов

34%, находятся в постоянной тревоге и депрессии. Они набрали от 11 до 30 баллов.

У 2 педагогов - 10 % фаза сформировалась; у 3 педагогов - 17 % фаза находится в стадии формирования; у 13 педагогов - 73% фаза не сформирована.

Во второй фазе «Резистенции» 9 педагогов - 50%, могут неадекватно эмоционально реагировать на ситуацию. 9 педагогов - 50%, склонны к эмоционально-нравственной дезориентации. 5 педагогов - 28%, имеют расширение сферы экономии эмоций. У 9 педагогов-50%, складывается симптом «редукции профессиональных обязанностей». Педагоги набрали от 15 до 27 баллов.

У 10 педагогов - 56% фаза сформирована, у 6 педагогов - 34% стадия формируется, у 2 педагогов - 10% стадия не сформирована.

В третьей фазе «Истощение» только 6 педагогов - 34%, не имеют эмоционального дефицита. 9 педагогов - 50 %, имеют эмоциональную отстраненность. 8 педагогов - 45%, личностно отстранены от проблем других людей. 5 педагогов - 28%, имеют психосоматические и психовегетативные нарушения.

У 1 педагога - 5% стадия сформирована, у 9 педагогов - 50% стадия формируется, у 8 педагогов - 45% стадия не сформирована.

Обобщив результаты можно сделать вывод, что больше всего проблем педагоги имеют во второй фазе.

Оперируя количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома профессионального выгорания, можно отметить, что доминируют следующие симптомы:

- симптом «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» - несомненный признак «выгорания». Тем педагогам, у которых уже сложился данный симптом, чаще всего начинает казаться, будто бы они поступают допустимым образом. Педагоги, которые работают вместе с этими педагога, отмечают их эмоциональную черствость, равнодушие.

Неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение интерпретируется педагогами-партнерами как неуважение к их личности.

- Симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» является продолжением неадекватного реагирования в отношениях с коллегами. Нередко у этих педагогов возникает потребность в самооправдании. Не проявляется должного эмоционального отношения к педагогам. При этом могут звучать следующие суждения: «Это не тот случай, чтобы переживать», «Такие люди не заслуживают доброго отношения», «Почему я должен за всех волноваться?». Подобные мысли и оценки свидетельствуют о том, что эмоции не пробуждают или недостаточно стимулируют нравственные чувства.

- Симптом «редукции профессиональных обязанностей». Редукция проявляется в попытках облегчить или сократить свои обязанности.

- Симптом «эмоциональной отстраненности». Таких педагогов почти ничто не волнует, почти ничто не вызывает эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Реагирование без чувств и эмоций – наиболее яркий симптом «выгорания».

- Симптом «личностной отстраненности или деперсонализации». Таким педагогам тяжело вытерпеть присутствие других педагогов рядом. Педагоги утверждают, что работа с людьми неинтересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Обобщив вышесказанное можно сделать следующие выводы:

У 50 % педагогов уже сложился синдром профессионального выгорания. Для них необходимо разработать комплекс профилактических мероприятий, направленных на профилактику синдрома профессионального выгорания.

Также выявлена группа педагогов – 35 %, у которых уже складывается данный синдром. Поэтому также необходимо разработать комплекс

профилактических мер, направленных на предупреждение возникновения синдрома профессионального выгорания.

Для двух групп педагогов необходимо разработать комплекс мероприятий, направленных на осознание и принятие проблемы, восстановление личностных ресурсов противодействия «выгоранию».

Показатели выраженности синдрома «профессионального выгорания» можно увидеть на рисунке 1.

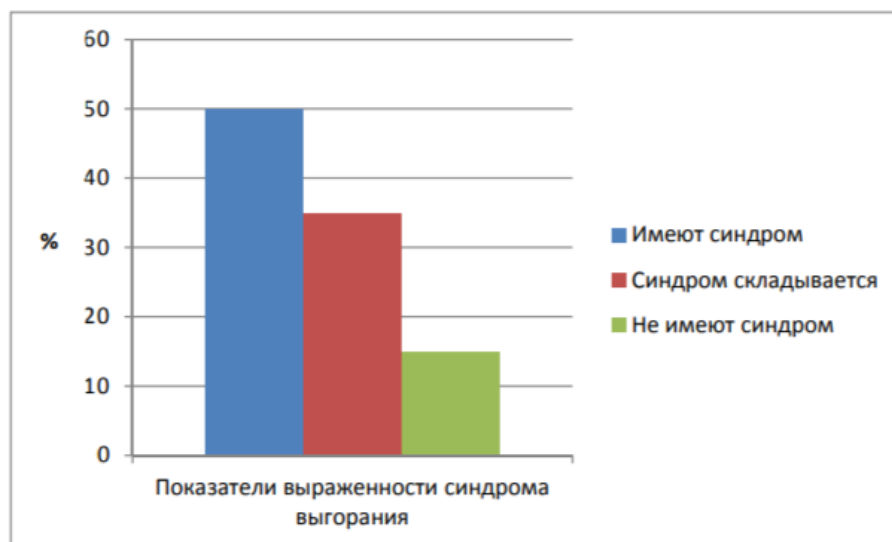


Рисунок 1 - Показатели выраженности синдрома «профессионального выгорания» у учителей школы

Анализ результатов второго опросника показал:

- 4 педагога - 23%, набрали по 5 баллов и являются глубокими интровертами.

- 4 педагога - 23%, набрали по 9 баллов и являются интровертами.

- 5 педагогов - 28%, набрали от 10 до 12 баллов, они имеют склонность к экстраверсии.

1 педагог - 5%, набрал 17 баллов, является экстравертом.

- 4 педагога - 23%, набрали больше 19 баллов и являются выраженными экстравертами.

По шкале нейротизма:

- 2 педагога - 10%, набрали 8 баллов, имеет низкий уровень нейротизма.

- 6 педагогов - 33%, набрали от 9 до 13 баллов, имеют среднее значение.

- 7 педагогов - 39%, набрали от 13 до 19 баллов, имеют высокий уровень нейротизма.

- 3 педагога - 15%, набрали больше 19 баллов, имеют очень высокий уровень нейротизма.

Оценивая шкалу искренности можно увидеть следующее: 12 педагогов - 67%, искренне отвечали на вопросы и набрали меньше 4 баллов, остальные 6 педагогов - 33%, набрали больше 4 баллов, что может свидетельствовать о демонстративности поведения.

Обобщив результаты можно сделать следующие выводы: большая часть коллектива, 10 человек - 56 % являются экстравертами, 8 педагогов - 44 % - интроверты, 10 человек - 56 % имеют высокий уровень нейротизма, 12 человек - 67 % дали искренние ответы.

Обобщенные данные по результатам опросника представлены на рисунке 2.

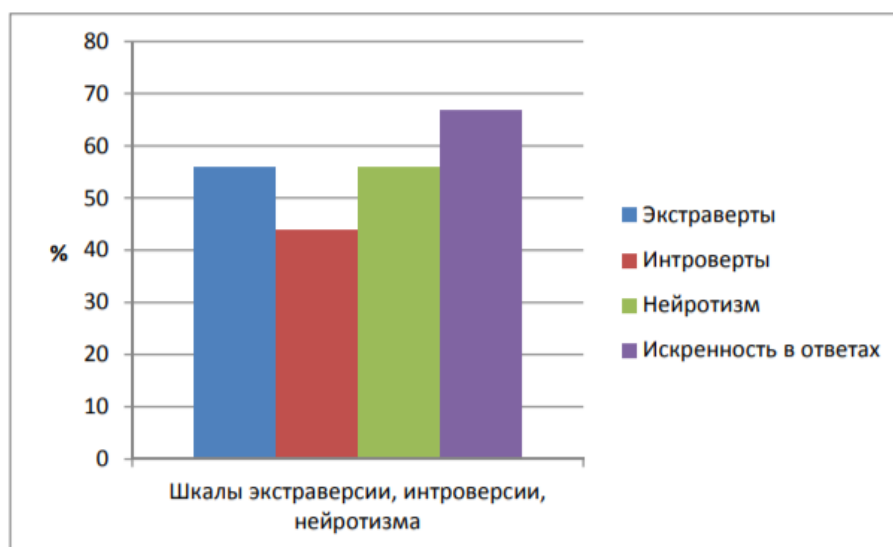


Рисунок 2 - Распределение ответов респондентов по шкалам экстраверсии, интроверсии и нейротизма

Используя данные обследования по шкалам экстраверсии, интроверсии и нейротизма можно вывести показатели темперамента личности педагогов

по классификации И. П. Павлова, который описал четыре классических типа: сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик.

- 7 педагогов - 39%, имеют высокую экстраверсию и низкий уровень нейротизма, являются сангвиниками. Они могут быстро приспосабливаться к новым условиям, быстро сходиться с людьми.

- 3 педагога - 15%, имеют высокую экстраверсию и высокий уровень нейротизма, являются холериками. Им свойственны резкость, импульсивность, яркая выраженность эмоциональных переживаний. В них часто проявляется раздражительность, несдержанность, вспыльчивость, неспособность к самоконтролю при эмоциональных обстоятельствах.

- 3 педагога - 15%, имеют высокую интроверсию и высокий уровень нейротизма, являются флегматиками. Они обладают медлительностью, спокойствием, они редко выходят из себя, не склонны к аффектам, всегда доводят начатое дело до конца.

- 5 педагогов - 31%, имеют высокую интроверсию и высокий уровень нейротизма, являются меланхоликами. Им свойственна сдержанность, застенчивость, робость, нерешительность. Для таких людей необходимо создавать благоприятные условия, тогда они будут хорошими тружениками.

Распределение респондентов по типам темперамента можно увидеть на рисунке 3.

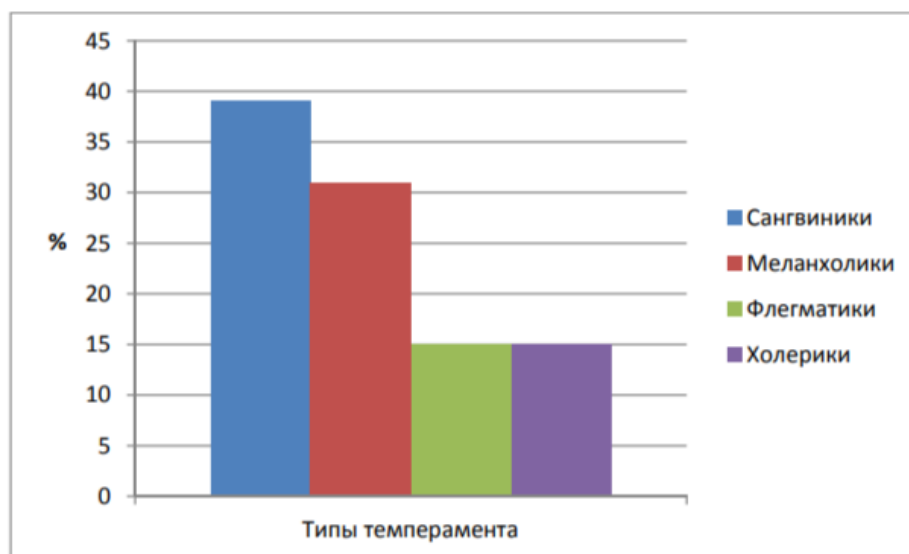


Рисунок 3 - Распределение респондентов по типу темперамента

Проанализировав ответы педагогов опросника № 3 можно сделать следующие выводы.

5 педагогов - 50 % отвечают на вопросы анкеты положительно, то есть они считают, что дети имеют представления о детях с ОВЗ, они охотно принимают детей с ОВЗ в свои игры, делятся с ними игрушками и сладостями, помогают детям с ОВЗ.

3 педагога - 30 % затрудняются ответить на некоторые вопросы. Они затруднились ответить на такие вопросы, как: «Знают ли ваши дети о детях с ОВЗ?», «Приглашают ли в гости ребенка с ОВЗ ваши дети?», «Интересуются ли ваши дети особенностями детей с ОВЗ, когда видят их на улице или в классе?».

2 педагога - 20 % также дают не совсем утвердительные ответы, так как не уверены в том, что у нормально развивающихся детей их класса сформировано толерантное отношение к детям с ОВЗ.

Все педагоги согласны с тем, что толерантность необходимо формировать именно в младшем школьном возрасте, так как именно этот возраст оптимален для формирования большинства личностных качеств, которые лежат в основе толерантности.

Именно в этот период у детей происходит интенсивное психическое развитие, начинает проявляться интерес к сфере социальных отношений, начинают развиваться произвольность и саморегуляция, становится самоценным общение со сверстниками, появляется потребность в сотрудничестве с другими детьми, в признании и уважении с их стороны, появляется готовность к взаимопомощи и сочувствию.

Обобщенные данные ответов педагогов представлены в рисунке 4.

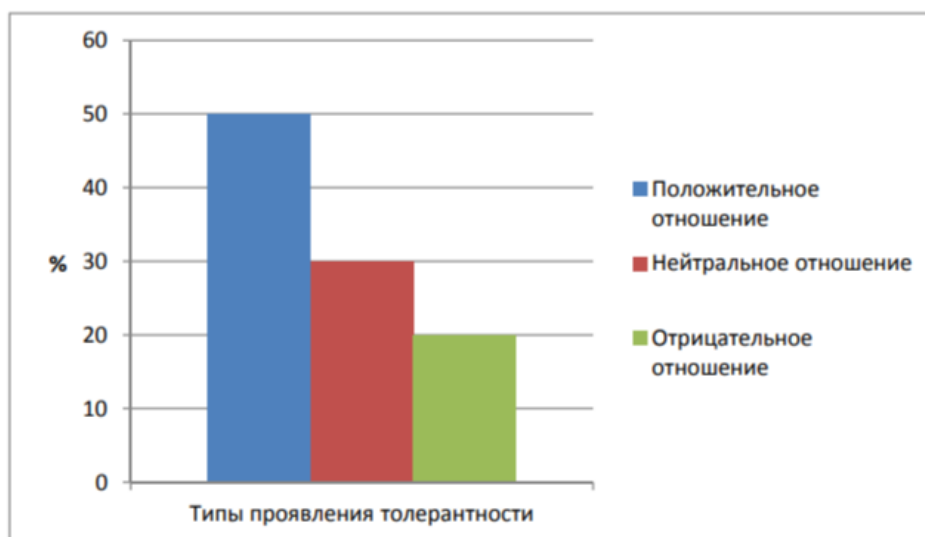


Рисунок 4 - Показатели сформированности толерантности у нормально развивающихся детей по отношению к сверстникам с ОВЗ, по мнению учителей школы

Анализ данных четвертого анкетирования показал, что все 18 педагогов - 100%, могут дать свое определение термина «ограниченные возможности здоровья».

На вопрос: «Испытываете ли вы трудности в работе с детьми с ОВЗ» 12 педагогов - 66%, ответили, что «не испытывают». Остальные 6 педагогов - 34% говорят о том, что им тяжело работать с некоторыми категориями детей с ОВЗ, так как они не знают особенностей этих детей. 10 педагогов - 56% не знают специальных методов и приемов для обучения и воспитания детей с ОВЗ, поэтому им также тяжело работать с данными детьми.

Все 18 педагогов - 100% отметили, что хотели бы получить знания по вопросам обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Учителя отметили, что они взаимодействуют с педагогами-специалистами, такими как учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог. Если у педагогов возникают трудности с детьми с ОВЗ, то они могут получить консультативную и практическую помощь от данных специалистов.

Исследование, проведенное с использованием анкеты, показало, что с инклюзивным образованием знакомы только 7 педагогов - 39%. Остальные

либо вообще незнакомы, либо имеют ограниченные представления об инклюзии. Ответы педагогов были различные. Инклюзивное образование педагоги понимают как: «включение ребенка с ОВЗ в жизнь класса», «совместное обучение и воспитание школьников», «когда все дети получают одинаковое образование», «включение детей в образовательную деятельность, независимо от индивидуальных особенностей детей».

При ответе на вопрос о назначении инклюзивного образования респонденты отмечали следующее: «- Образование должно быть доступным всем детям без исключения»; «-Такая форма обучения позволяет формировать у детей гуманное, толерантное отношение к ограничениям у других людей»; «-Это важно, ребенок с особенностями развития получает социальный опыт, реализует свои образовательные потребности». Такие ответы свидетельствуют о понимании данными педагогами ценности социальной значимости инклюзивного образования.

На вопрос: «Как Вы относитесь к тому, что дети с ОВЗ и нормально развивающиеся дети посещают школу совместно?» педагоги также давали различные ответы. 4 педагога - 23% считают, что дети с ОВЗ, в частности дети-инвалиды не должны посещать классы совместно с нормально развивающимися детьми, так как нормально развивающимся детям класса тяжело принимать детей с ОВЗ, особенно детей-инвалидов.

8 педагогов - 44% говорят о том, что дети с ОВЗ должны посещать школу вместе с нормально развивающимися детьми, так как это хорошо влияет на обе категории детей. Дети с ОВЗ лучше социализируются в обществе, а дети, не имеющие нарушений в развитии видят и знают, что люди бывают разные, они учатся находиться вместе с детьми с ОВЗ.

3 педагога - 15% считают, что образовательные организации должны посещать не все дети с ОВЗ, а частично, в зависимости от вида нарушения в развитии.

3 педагога - 15% категорически против детей с ОВЗ в классах, так как считают, что нормально развивающиеся дети получают внимание педагога не в полном объеме.

Готовность работать с детьми с ОВЗ показали только 8 педагогов - 44%. Все педагоги считают, что для детей с ОВЗ необходимо создавать специальные условия, использовать специальные методы, приемы, оборудование, для того, чтобы дети с ОВЗ как можно лучше и быстрее адаптировались и социализировались в обществе.

Результаты сформированности представлений педагогов об инклюзивном образовании и готовности к процессу инклюзии можно увидеть на рисунке 5.



Рисунок 5 - Готовность учителей к осуществлению инклюзивной практики

Обобщив результаты эссе, можно сделать следующие выводы.

Всем педагогам психологически было нелегко справиться с тем, что в их класс поступали дети с разными нарушениями в развитии. Они были не готовы работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, боялись того, что им предстоит сотрудничать не только с самими детьми, но и с их родителями. У некоторых педагогов были отрицательные эмоции при работе с данными детьми. Но после того, как педагоги привыкали к детям, начинали с ними взаимодействовать, отрицательные эмоции менялись на

положительные. На данный момент все педагоги относятся ко всем детям одинаково.

Также все педагоги говорят о том, что необходимо получить знания о различных категориях детей, а также обучиться специальным методам и приемам, для предоставления качественного обучения и воспитания детей с ОВЗ. Очень важным, по их мнению, является тьюторское сопровождение детей с ОВЗ. Для многих педагогов важным остается материально-техническое оснащение класса. Не всем педагогам хватает дидактических материалов для обучения детей с ОВЗ.

Учителя затрагивают проблему межличностных отношений между обучающимися, а также между родителями обучающихся. Не все нормально развивающиеся обучающиеся принимают детей с ОВЗ, а также не все родители нормально развивающихся обучающихся готовы к принятию детей с ОВЗ в их классе. Поэтому иногда в классах создается неблагоприятный эмоциональный и психологический климат как среди обучающихся, так и среди их родителей.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод, что описанная ситуация актуализирует необходимость активной работы администрации образовательной организации в сфере организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Обобщив полученные данные по первому этапу экспериментального исследования можно сделать следующие выводы.

Для эффективного осуществления профессиональной деятельности с детьми с ОВЗ, повышения компетентности педагогов, большое значение имеет система обучения педагогов необходимым знаниям и умениям. Существующая система образования по данной области включает не только высшие и средние учебные заведения, курсы повышения квалификации, но и ознакомление с необходимой информацией путем самообразования, а также участие в методической работе образовательной организации.

Методическая работа, являясь важнейшим компонентом образовательной инфраструктуры, призвана поддерживать нормальный ход данного процесса и содействовать его обновлению. Постоянная взаимосвязь между содержанием и результатами методической работы обеспечивает непрерывный процесс совершенствования каждого специалиста образовательной организации. Поэтому, необходимо разработать и апробировать семинар-практикум для педагогов, как педагогическую помощь по вопросам обучения и воспитания школьников с ОВЗ.

2.2 Содержание работы по формированию готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования

В условиях современного рынка образовательных услуг и нынешней государственной политики важная задача образования – его доступность для всех детей вне зависимости от особенностей в развитии. Для решения данной задачи необходимо разработать модель организации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в образовательной организации, а также составить и апробировать систему управления качеством взаимодействия всех участников образовательных отношений: учителей, детей и родителей обучающихся.

Для решения задач всеобщего образования и осуществления инклюзивной практики в условиях школы необходим рабочий инструмент для педагогов, с помощью которого будет возможно спроектировать и организовать целенаправленную работу внутри школы. Таким инструментом выступает программа по формированию готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования в образовательной организации, составленная с учетом психофизических особенностей детей с ОВЗ.

Программа по формированию готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования в образовательной организации – это внутренний документ, регламентирующий деятельность специалистов, а также родителей обучающихся в направлении инклюзивного образования в организации. Программа разрабатывается в соответствии с образовательным стандартом. В данной программе представлена модель управления и организации инклюзивного образования детей с ОВЗ. На первый план в ней выдвигается функция доступности образования для каждого ребенка вне зависимости от его особенностей. Она обеспечивает становление и социализацию личности ребенка и ориентирует участников образовательных отношений на его индивидуальные особенности, что соответствует современным научным концепциям школьного образования.

Программа построена на позициях гуманно-личностного отношения к ребенку и направлена на реализацию его потребностей, исходя из индивидуальных особенностей.

Ведущая цель программы – координация деятельности педагогов школы в организации и осуществлении инклюзивной практики.

Программа состоит из трех разделов: целевой, содержательный и организационный.

Содержание программы по формированию готовности педагогов школы к реализации инклюзии представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Содержание программы по формированию готовности педагогов школы к реализации инклюзивной практики

Этап	Участники	Формы работы	Количество занятий	Частота	Ответственные
1	Педагогический коллектив 18 человек	Тренинг по профилактике синдрома «профессионального выгорания»	8 занятий по 1,5 часа	1 занятие в неделю	Учитель-дефектолог, Педагог-психолог
		Семинар-практикум по формированию представлений об инклюзивном	2 этапа по 5 занятий в каждом этапе	1 раз в неделю по 2 часа	

		образовании. -лекции; -дискуссии; -мастер классы; -практические занятия.			
2	Родители обучающихся.	Программа просвещения родителей. - анкетирование, опросы; - родительский клуб; - собрания; - семинары; - деловые игры; - досуги; - праздники, развлечения; - дни открытых дверей	Ежемесячно	Ежемесячно	Весь педагогический коллектив

В целевом разделе дана пояснительная записка, определены цели и задачи данной программы, описаны принципы инклюзивного образования, дана характеристика детей с ОВЗ, описаны условия эффективности инклюзивного образования, а также ожидаемые результаты реализации программы организации инклюзивной практики в школе.

В содержательном разделе описывается работа с педагогами и родителями. В первом блоке описывается работа с педагогическим коллективом, во втором блоке описывается работа с родителями обучающихся.

В организационном разделе представлена модель взаимодействия всех участников образовательных отношений по осуществлению инклюзивного образования.

Ожидаемые результаты программы по формированию готовности педагогов школы к реализации инклюзивной практики:

- стабильное функционирование образовательной организации, реализующей программу инклюзивного образования на основе нормативных актов разного уровня;

- гармонизация отношений внутри общества и принятие в него любого человека вне зависимости от его особенностей;

- современные предметно-развивающая специальная среда и материально-техническая база, позволяющие решать задачи инклюзивного образования, а именно: адаптацию, развитие и социализация обучающихся с ОВЗ;

- оказание родителям (законным представителям), испытывающим трудности в воспитании и обучении детей с ОВЗ, системы комплексной психолого-педагогической помощи;

- профессиональная компетентность педагогов в вопросах социализации и образования детей с ОВЗ.

Содержательный раздел программы состоит из двух блоков.

Первый блок – работа с педагогическим коллективом школы.

Работа проводилась со всеми 18 педагогами.

После проведенного эксперимента, с целью определения «синдрома профессионального выгорания» было выявлено, что у 14 педагогов синдром уже складывается, остальные 4 педагога находятся в группе риска, с повышенной угрозой напряжения психологического здоровья. Поэтому, педагогическому коллективу было предложено поучаствовать в тренинге по «Профилактике синдрома профессионального выгорания».

Особое внимание уделялось добровольности. Все 18 педагогов добровольно согласились принять участие в тренинге.

Цель тренинга – создать условия для личностного роста участников тренинга и актуализации их личностных ресурсов стрессоустойчивости.

Тренинг состоял из 8 занятий по 1,5 часа. Проводилось одно занятие в неделю.

В тренинге развивались следующие личностные ресурсы:

- принятие себя, своих достоинств и недостатков, осознание собственной ценности и уникальности, самоуважение, высокая самооценка;

- отношение к стрессам как возможности приобретения личного опыта и возможности личного роста, способность в сложной ситуации находить для себя смысл;

- активная жизненная позиция;

- овладение методами или способами достижения (и постановки) желаемых целей;

- развитая рефлексия, умение распознавать свои эмоциональные состояния, мотивы поведения, последствия поступков;

- овладение эффективными способами снятия внутреннего напряжения и саморегуляции.

Тренинговая программа состоит из трех взаимосвязанных блоков:

1 блок: организационный. Он включает в себя сплочение педагогического коллектива, формирование благоприятного психологического микроклимата.

2 блок: формирующий. Он включает в себя переосмысление представлений о себе на основе обратной связи, анализа и рефлексии, осознание стереотипов поведения, осознание и принятие своих чувств, работу с негативными чувствами, определение приоритетных жизненных целей и ценностей.

3 блок: рефлексивно-оценочный. На этом этапе происходит осознание своих личностных ресурсов.

Для достижения результативности тренинга должны присутствовать три составляющие: осознание проблемы, принятие проблемы, действие по пути ее разрешения [25].

Для формирования педагогической компетентности педагогов в инклюзивной практике необходима подготовка кадров в этом направлении.

Подготовка педагогов осуществляется внутри школы. С педагогами проводится методическая работа по повышению педагогической компетентности к осуществлению реализации программы по формированию готовности педагогов школы к реализации инклюзивного образования.

Программа семинара-практикума, объединившая в себе ряд занятий для педагогов и специалистов школы может выполнить эту задачу. Данная форма профессионального образования и самообразования позволяет повысить готовность педагогов к реализации инклюзивного процесса.

Наибольшей значимостью для формирования компетенций в отношении инклюзивного образования выступают проектировочный и проблемно-практический аспекты педагогической компетентности.

Проектировочный аспект включает в себя изучение нормативно-правовой базы и литературы, касающейся инклюзивного образования; разработку программы и занятий с учетом индивидуальных особенностей детей и инклюзивного класса в целом; проектирование педагогического процесса и взаимодействие всех членов педагогического коллектива, педагогического процесса внутри группы обучающихся; организацию предметно-развивающей среды.

Проблемно-практический аспект педагогической компетенции включает в себя систему взаимного консультирования между членами педагогического коллектива, участвующими в инклюзивной практике. С целью выявления проблемных ситуаций и выхода из них, передачу собственного и изучение передового опыта и апробирование его на местах; особенности инклюзивной практики в каждом инклюзивном классе.

Организация семинара-практикума включает в себя различные формы его проведения: дискуссии в рамках круглого стола, мастер-классы с последующим обсуждением, лекции, конференции.

Семинар-практикум по формированию представлений об инклюзивном образовании состоит из двух этапов. На первом и втором этапе проводится по 5 занятий. Занятия проводятся один раз в неделю по два часа.

Цель семинара-практикума: развитие профессиональной компетентности педагогов в сфере инклюзивного образования. Приобретение практических навыков в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

- познакомить педагогический коллектив с понятием «инклюзия», «дети с ОВЗ», с теоретическими аспектами нормативно-правовой базы инклюзивного образования;

- рассмотреть особенности методики коррекционной педагогики, находить возможности ее использования на занятиях в инклюзивных классах;

- проанализировать возможные проблемные ситуации в условиях инклюзии и пути выхода из них.

Второй блок содержательного раздела программы – работа с родителями обучающихся.

Работа проводилась с 20 родителями обучающихся.

Для создания единого воспитательно-образовательного пространства развития детей необходима разработка единого плана взаимодействия между педагогами и родителями, который станет ориентиром, как для педагогического коллектива, так и для родителей обучающихся.

Совместно с педагогом-психологом была разработана программа просвещения родителей на учебный год. В работе с родителями возможны многие формы, сближающие их и детей, в том числе и детей с ОВЗ, а также семью и школу, которые помогают определить оптимальные пути взаимодействия с ребенком.

Формы сотрудничества с семьей были разделены на информационно-аналитические, познавательные, досуговые и наглядно-информационные.

Информационно-аналитические предполагают проведение анкетирования, социологических опросов.

Познавательные формы организации общения педагогов и родителей призваны выполнять доминирующую роль в повышении психолого-педагогической культуры родителей и влиять на изменение их педагогических установок и взглядов. Они подразумевают организацию лекций, родительских клубов, собраний, дискуссий. Консультации являются

также очень эффективной формой взаимодействия. Они имеют определенную специализированную направленность. На консультациях могут использоваться нетрадиционные формы: деловые игры; семинары – практикумы, ориентированные на расширение знаний родителей о психологии воспитания, педагогических приемах взаимодействия с детьми; изменение отношения родителей к самому процессу воспитания. Результат такой работы – координация внутрисемейных отношений и повышение воспитательного авторитета каждого родителя.

Досуговые призваны устанавливать теплые неформальные отношения между учителями и родителями, а также более доверительные отношения между детьми и родителями. Они предполагают проведение совместных досугов, праздников, участие в конкурсах, экскурсиях, выпуск газет, просмотры фильмов, концерты, благоустройства школы и класса.

Наглядно-информационные ориентированы, с одной стороны, на сбор, обработку и использование данных о семьях школьников, общекультурном уровне родителей, наличие у них необходимых педагогических знаний. Происходит это с помощью опросов, анкетирования, тестирования. С другой – на задачи ознакомления родителей с условиями, содержанием и методами воспитания детей в условиях школы. Они предполагают организацию дней открытых дверей, родительских уголков, выставок, размещение на сайте школы.

Участие родителей в различных формах сотрудничества, предложенных школой способствует пересмотру родителями собственного отношения к детям с ОВЗ. Поэтому, для успешного обучения в школе детей с ОВЗ необходима система предшествующего дошкольного инклюзивного развития не только обучающихся, но их родителей.

Система обучения и воспитания подстраивается под индивидуальные образовательные потребности каждого ребенка, в том числе и ребенка с ОВЗ, используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания.

Одним из важных условий организации инклюзивного процесса является командная работа сотрудников. Командная работа способствует:

- более успешной работе школы;
- быстрой адаптации образовательной системы к изменениям во внешней среде, четкому реагированию на изменение образовательного запроса.

В образовательном учреждении КГУ «Общеобразовательная школа № 7 города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области создан психолого-медико-педагогический консилиум, который проводит психолого-педагогическую оценку динамики развития ребенка и определяет механизмы и конкретные способы реализации индивидуального образовательного маршрута на основании результатов диагностики и рекомендаций, полученных от ПМПК.

Основными задачами деятельности консилиума школы являются:

- выявление особенностей в развитии детей;
- сопровождение ребенка в школе после заключения ПМПК, по запросу родителей;
- разработка необходимого пакета документов, после заключения ПМПК (адаптированные образовательные программы (далее-АОП), индивидуальные образовательные маршруты (далее- ИОМ)).

Каждый педагог-специалист решает основные задачи, по сопровождению каждого ребенка с ОВЗ.

Деятельность ПМПК в школе по сопровождению ребенка с ОВЗ можно разделить на несколько этапов.

Первый этап – первичное обследование ребенка педагогами и специалистами, с согласия родителей. По результатам проведения углубленного обследования каждый специалист ПМПК составляет развернутое заключение, в котором уточняет и конкретизирует имеющиеся трудности в развитии. Далее родителям ребенка предлагается

пройти ПМПК, для получения комплексных рекомендаций по развитию ребенка.

Второй этап – составление АОП и ИОМ для каждого ребенка. На данный момент в школе составлены АОП для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с задержкой психического развития, для детей с интеллектуальными нарушениями, для детей с расстройствами аутистического спектра.

АОП составляется на основе Основной Образовательной Программы школы и согласия родителей.

Далее составляется ИОМ, отражающий общую стратегию и конкретные шаги педагогического коллектива и родителей в организации поддержки ребенка с ОВЗ в процессе получения им образования, включающий в себя программу психолого-педагогического сопровождения.

Все учителя взаимодействуют между собой с помощью листов взаимодействия. Каждый педагог-специалист прописывает направления работы с каждым ребенком, учитель прописывает педагогическую работу. Содержание листов взаимодействия являются частью ИОМ.

Также педагоги ведут дневники наблюдений - ежедневные записи. Форма дневника произвольная. Главная задача дневника - отражать состояние и деятельность ребенка в течение времени пребывания в школе.

Еще одна задача дневника – показать родителям объективную картину изменения состояния ребенка во время пребывания его в школе, его трудности и достижения для организации совместной, двусторонней помощи и поддержки.

Третий этап деятельности специалистов консилиума - реализация решений консилиума школы в плане коррекционно-развивающих занятий с детьми с ОВЗ, а также консультативная помощь родителям обучающихся.

Коррекционно-развивающая работа с детьми с ОВЗ проходит в индивидуальном или подгрупповом режиме.

Завершением этого этапа работы является динамическая оценка состояния ребенка, итоговая диагностика. В соответствии с состоянием ребенка ПМПК может отправлять ребенка на ПМПК, для получения дальнейших рекомендаций.

Заседания ПМПК могут быть плановые и внеплановые.

Плановые консилиумы проводятся три раза в год. Внеплановые ПМПК собираются по запросам специалистов. Повод для внепланового ПМПК - выяснение или возникновение новых обстоятельств, влияющих на обучение и развитие ребенка.

Таким образом, разработка данной программы позволяет координировать деятельность участников образовательных отношений в организации и осуществлении инклюзивной практики.

2.3 Анализ динамики готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики

По окончании формирующего эксперимента был проведен контрольный срез.

При проведении контрольного эксперимента стояли следующие задачи:

- провести повторное анкетирование, с целью определения готовности школьных учителей к осуществлению инклюзивной практики;
- определить эффективность разработанной программы по формированию готовности учителей к реализации инклюзивной практики в школе.

В контрольном эксперименте приняли участие 18 педагогов. Анкетирование было тоже, что и в констатирующем эксперименте.

Педагогическому коллективу была предложена методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.

Критерии оценивания были те же, что и при проведении констатирующего эксперимента. Проанализировав ответы педагогов можно сделать следующие выводы.

4 педагога - 23% все еще испытывают переживание психотравмирующих обстоятельств, они набрали от 17 до 27 баллов. 3 педагога - 30% находятся в постоянной депрессии, они набрали до 30 баллов.

У 1 педагога - 5% произошла положительная динамика в 1 стадии. Стадия сформированности перешла в стадию формирования.

Во второй фазе «Резистенция» 6 педагогов - 33% все еще могут неадекватно эмоционально реагировать на ситуацию. 5 педагогов - 28% склонны к эмоционально-нравственной дезориентации. У 7 педагогов - 39% складывается симптом «редукции профессиональных обязанностей».

У 9 педагогов - 50% улучшилось эмоциональное и психологическое состояние во второй фазе.

В третьей фазе: «Истощение» 7 педагогов - 39% имеют эмоциональную отстраненность. 6 педагогов - 33% лично отстранены от проблем других людей. У 8 педагогов - 44% произошло улучшение эмоционального и психологического состояния в 3 фазе.

Сравнительные показатели выраженности синдрома «профессионального выгорания» на этапе констатирующего и контрольного экспериментов можно увидеть на рисунке 6.

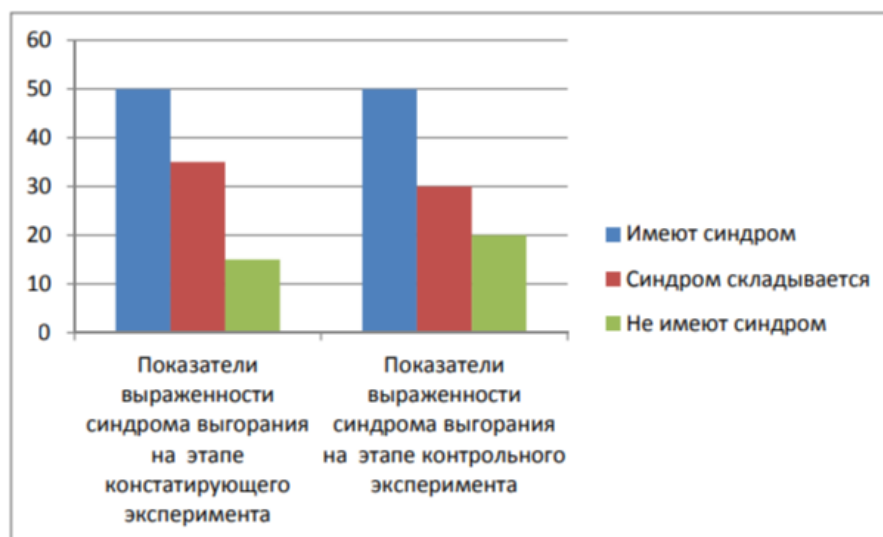


Рисунок 6 - Сравнительные показатели выраженности синдрома профессионального выгорания педагогов, на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

Таким образом, проанализировав результаты можно сделать вывод, что «профессиональное выгорание» является сложным состоянием. Оно может от оптимального уровня как в сторону снижения эмоциональной и психологической активности, так и в сторону ее повышения.

После проведенного семинара-практикума необходимо было оценить уровень сформированности представлений педагогов о детях с ОВЗ. Педагогам также было предложено ответить на 17 вопросов. Вопросы были те же, что и в экспериментальном исследовании.

Проанализировав ответы педагогов можно сделать следующие выводы.

На вопрос: «Испытываете ли вы трудности в работе с детьми с ОВЗ?» 15 педагогов - 85% ответили, что «не испытывают». Все 18 педагогов - 100% говорят о том, что они знают особенности детей с ОВЗ, могут применять соответствующие методы и приемы в работе с ними.

15 педагогам - 85% стала более понятна сущность инклюзивного образования. Увеличилось число педагогов, которые считают, что дети с ОВЗ должны посещать школу вместе с детьми с нормальным психофизическим развитием. Только 2 педагога - 10% считают, что дети с ОВЗ должны посещать классы в зависимости от нарушения в развитии.

16 педагогов - 90% готовы работать с детьми с ОВЗ, 2 педагога - 20 % категорически против детей с ОВЗ в классах.

Сравнительные показатели готовности педагогов к осуществлению инклюзивного образования можно увидеть на рисунке 7.

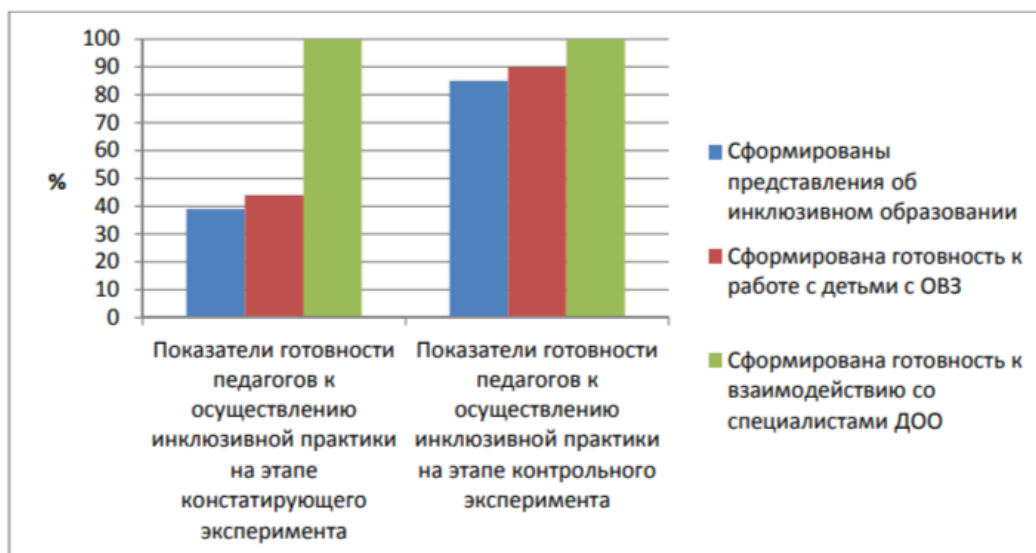


Рисунок 7 - Готовность учителей к осуществлению инклюзивной практики

Таким образом, проведенная работа с педагогическим коллективом дала положительные результаты.

4 педагога - 23% все еще испытывают переживание психотравмирующих обстоятельств, они набрали от 17 до 27 баллов. 3 педагога - 30% находятся в постоянной депрессии, они набрали до 30 баллов.

У 1 педагога - 5% произошла положительная динамика в 1 стадии.

У 9 педагогов - 50% улучшилось эмоциональное и психологическое состояние во второй фазе «резистенция».

У 8 педагогов - 44% произошло улучшение эмоционального и психологического состояния в 3 фазе «истощение».

После проведенного анкетирования мы выявили, что на вопрос: «Испытываете ли вы трудности в работе с детьми с ОВЗ?» 15 педагогов - 85% ответили, что «не испытывают». Все 18 педагогов - 100% говорят о том, что они знают особенности детей с ОВЗ, могут применять соответствующие методы и приемы в работе с ними.

16 педагогов - 90% готовы работать с детьми с ОВЗ.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию готовности у учителей к реализации инклюзивного образования оказалась эффективной.

Выводы по 2 главе

Для проведения опытно-поисковой работы было взято образовательное учреждение КГУ «Общеобразовательная школа № 7 города Костаная» Управления образования акимата Костанайской области.

Изучив готовность учителей школы к осуществлению инклюзивной практики можно сделать следующий вывод.

Учителя имеют как психологические так и профессиональные трудности. Всем педагогам психологически было нелегко справиться с тем, что в их класс поступали дети с разными нарушениями в развитии. Они были не готовы работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, боялись того, что им предстоит сотрудничать не только с самими детьми, но и с их родителями.

Также у педагогов недостаточно сформированы представления о детях с ОВЗ и об инклюзивном образовании в целом. Родители обучающихся с ОВЗ имеют наиболее точное представление об инклюзии и готовы взаимодействовать с педагогами школы.

Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о необходимости расширения опыта инклюзивного образования. Гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, общедоступности и качества образования, адаптивности системы образования к особенностям развития обучающихся предполагает создание для всех детей образовательных условий, адекватных их возможностям и потребностям.

Для решения данной проблемы мы разработали и апробировали систему мер по формированию готовности учителей к реализации инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ в образовательной организации.

Правильно организованная и проведенная работа дала положительную динамику.

Проведенная работа по профилактике синдрома «профессионального выгорания» является успешной. У учителей школы можно наблюдать следующие положительные изменения.

Педагоги начали проявлять большую активность в социальных контактах, могут самостоятельно снимать эмоциональное напряжение с помощью тренинговых упражнений, у них повысился уровень эмоциональной устойчивости, снизился уровень личностной и ситуативной тревожности.

После проведенного семинара-практикума педагогический коллектив имеет положительную мотивацию к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, у педагогов имеется приобретенная система знаний, необходимых для осуществления инклюзивной практики.

Совместная деятельность педагогов и родителей создается целенаправленной и систематической работой всего педагогического коллектива школы. А также положительные результаты в большей степени зависят от активного участия родителей в жизни своих детей. Все родители вовлечены в образовательный процесс в качестве активных участников.

В результате работы с семьями школьников отмечается положительная динамика в представлениях родителей о детях с ОВЗ, наблюдается рост компетентности родителей в оказании помощи в вопросах обучения и воспитания своему ребенку.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию готовности у учителей к реализации инклюзивного образования оказалась эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение необходимости осуществления инклюзивного образования, организация работы всех участников образовательных отношений в условиях инклюзивной практики является очень актуальным вопросом.

На сегодняшний день образование лиц с ОВЗ является приоритетным направлением деятельности системы образования как в Российской Федерации, так в Р. Казахстан. Один из основных аспектов инклюзивного образования – правильно созданные специальные условия и организованная работа с каждым обучающимся с ОВЗ.

Анализ научной литературы свидетельствует, что именно инклюзивное образование будет отвечать современным целям, станет индивидуализированным образованием для всех участников образовательных отношений.

Анализ литературы показал, что инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Одна из основных целей инклюзии состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие. Изучив публикации, посвящённые особенностям включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс мы определили общие принципы организации инклюзивного образования. Обозначенные особенности, необходимые ресурсы для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс планируется учитывать и использовать в управлении инклюзивным образованием в образовательной организации.

Изучение современных подходов к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» позволило уточнить сущность данной дефиниции и охарактеризовать ее как устойчивую совокупность качеств личности, являющуюся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующуюся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности.

Среди компонентов инклюзивной готовности целесообразно выделить следующие: инклюзивная этика (совокупность морально-этических ценностей и норм инклюзивного сообщества, опирающаяся на комплекс важных для работы с «особыми» детьми личностных качеств педагога); инклюзивная теория (комплекс профессионально-педагогических знаний и теоретических умений, необходимых для инклюзивного образования детей); инклюзивная практика (комплекс необходимых для осуществления инклюзивного образовательного процесса педагогических умений).

Представленное в работе эмпирическое исследование по формированию готовности учителей школы к осуществлению инклюзивного образования позволило выявить ряд проблем со стороны педагогов образовательной организации.

У педагогического коллектива были выявлены как эмоциональные и психологические трудности, так и профессиональные затруднения.

Чтобы повысить уровень готовности педагогов школы к осуществлению инклюзивной практики было необходимо составить и апробировать программу по формированию готовности учителей школы в условиях инклюзивного образования.

Данная программа регламентирует деятельность специалистов, а также родителей обучающихся в условиях инклюзивного образования в школе.

Подводя итоги можно констатировать, что в результате правильно организованной работы с педагогами общеобразовательной школы имеется положительная динамика в осуществлении инклюзивной практики.

Данные, полученные в результате экспериментального исследования подтверждают гипотезу исследования о том, что эффективность подготовки педагогов школы к работе в условиях инклюзивного образования может быть повышена, если:

- инклюзивную готовность учителей рассматривать как один из компонентов их профессиональной подготовки;
- определить готовность учителей школы к осуществлению инклюзивной практики;
- составить и апробировать программу по формированию готовности учителей к осуществлению инклюзивного образования.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены. Гипотеза нашла свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтынбаев, Б.Т. Особенности моторной сферы у детей с умственной отсталостью [Текст] / Б.Т. Алтынбаев // Colloquium-journa. – №2-3 (26). – 2019. – С. 7-9.
2. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в начальной школе: методические материалы в помощь психологам и педагогам [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2005. – 88 с.
3. Богданова, В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медикосоциального сопровождения [Текст] / В.Н. Богданова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №91. – 2009. – С. 10-13.
4. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – №3. –2010. – С. 14-20.
5. Герасименко, Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей со сложной структурой дефекта [Текст] / Ю.А. Герасименко // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11. – С. 50-53.
6. Гончарова, В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования [Текст] / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригорова, С.И. Гончарова. – Красноярск. – СФУ, 2014. – 248 с.
7. Долгова, В.И. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности [Текст] / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, Н.А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 44. – 2016. – С. 1–8.

8. Елецкая, О.В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов [Текст] / отв. ред. О.В. Елецкая. – М.: Владос, 2019. – 478 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2018. – 320 с.
10. Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов [Текст] / отв. ред. М.О. Вайполина. – СПб.: Каро, 2012. – 176 с.
11. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида [Текст] / Е.В. Казанцева // Специальное образование. - №1. – 2010. – С. 46-56.
12. Коджаспиров, А.Ю. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений: курс лекций [Текст] / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М.: Проспект, 2017. – 461 с.
13. Козырева, В.П. Психологопедагогическое сопровождение детей с ранним детским аутизмом в условиях летнего инклюзивного лагеря [Текст] / В.П. Козырева, О.С. Орлова, В.А. Голубева // Специальное образование. – №2. – 2014. – С. 14-20.
14. Королева, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение профориентационной работы со школьниками [Текст] / И.А. Королева, А.Б. Кулакова // Проблемы развития территории. – №3 (65). – 2013. – С. 83-92.
15. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н.Л. Кряжева. – М.: У-Фактория, 2004. – 192 с.
16. Кузнецова, О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы [Текст] / О.И. Кузнецова, М.С. Староверова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 180 с.
17. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: практический опыт работы [Текст] / А.Б. Кулакова // Социальное пространство. – №5(12). – 2017. – С. 1-8.

18. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в системе дополнительного образования [Текст] / А.Б. Кулакова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – №2. – 2017. – С. 150-156.
19. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Текст] / В.И. Лубковский // Психолого-педагогические исследования. – №5. – 2013. – С. 61-66.
20. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие [Текст] / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000 — 124 с.
21. Мандель, Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе [Текст] / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 276 с.
22. Мухамадиярова, Г.Ф. Инклюзивное образование: содержание и практика / Г.Ф. Мухамидиярова // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 45-47.
23. Наумов, А.А. Сравнительный анализ и современные тенденции развития образования детей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом [Текст] / А.А. Наумов, О.Р. Ворошинина // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 103-107.
24. Овчарова, А.П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория [Текст] / А.П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – № 3 (4). – 2012. – С. 70-78.
25. Овчарова, А.П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А.П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №82-2. – 2008. – С. 128-131.
26. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцов. – М.: Мир и образование, 2019. – 1376 с.

27. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие [Текст] / В.Г. Петрова, отв. ред. И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.

28. Платонова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с умственной отсталостью [Текст] / С.В. Платонова, М.М. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 6. – 2017. – С. 269–273.

29. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.

30. Саватеева, А.Л. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальном образовательном учреждении [Текст] / А.Л. Саватеева, Е.А. Тишинова, Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – № 4. – 2017. – С. 122-125.

31. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков; отв. ред. О.А. Щеглова. – М.: Славянский Дом Книги, 2017. – 960 с.

32. Четверикова, Т.Ю. Практика инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью [Текст] / Т.Ю. Четверникова // Международный научно-исследовательский журнал. – №4 (46). – 2016. – С. 116-118. 33. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС / отв. ред. А.А. Казакова. – М.: Просвещение, 2019. – 53 с.

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. - ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 390 с.

34. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.

36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.

37. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства [Текст] / М.А. Чернова // Вестник Университета. – №12. – 2014. – С. 318-320.

38. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Электронный источник] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).

39. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayaparapka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).

40. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб-метод. пособие [Электронный источник] / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).

41. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Текст] / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.

36. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.

37. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства [Текст] / М.А. Чернова // Вестник Университета. – №12. – 2014. – С. 318-320.

38. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Текст] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).

39. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayaaparka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).

40. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.-метод. пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).

41. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).

42. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – URL: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standartpedagoga-psihologa.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

43. Стребелева, Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е.А. Стребелева // Альманах Института коррекционной педагогики. – №2. – 2000. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/rannjaja-diagnostikaumstvennoj-otstalosti> (дата обращения: 18.10.2019). 44. ICD-11 for Mortality and Morbidity

Statistics. Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders. – URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (date of the application: 17.10.2019).

44. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 1.

45. Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. V. 30.

46. Kaneshiro, Neil K. (April 21, 2015), "Intellectual disability", MedlinePlus, U.S. National Library of Medicine, archived from the original on October 28, 2016, retrieved October 27, 2016.

47. Liping Ma, *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States* (Studies in Mathematical Thinking and Learning.), Lawrence Erlbaum, 1999.

48. William L. Schaaf (1941) *A Bibliography of Mathematical Education*, Forest Hills, N.Y. : Stevinus Press, link from HathiTrust