



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

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

**Подготовка будущего учителя к осуществлению инклюзивного
образования в общеобразовательной школе**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование**

Направленность программы магистратуры

«Педагогика высшей школы»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

72,04 % авторского текста
Работа рецензирована, к защите

« 13 » 01 2022 г.
зав. кафедрой РЯЛиМОРЯиЛ
Шиганова Галина
Александровна

Выполнила:

Студентка группы ФЗ-308-160-2-1
Сидоровой Людмилы Сергеевны

Научный руководитель:
доктор пед. наук, профессор
Никитина Елена
Юрьевна

Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.....	16
1.1 История развития и современное состояние проблемы подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе в теории и методике профессионального образования.....	16
1.2 Теоретико – методическая основа подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.....	33
1.3 Практико – ориентированная система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.....	55
1.4 Педагогическая подготовка будущих учителей к осуществлению инклюзивного образованию в общеобразовательной школе	64
Выводы по первой главе.....	74
ГЛАВА 2. Методические аспекты подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.....	77
2.1 Программа экспериментальной работы.....	77
2.2 Процессуально – технологические особенности подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе	86
2.3 Итоги проведения экспериментальной работы	100
Выводы по второй главе.....	109
Заключение	112
Список использованных источников	115

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы и темы исследования. В области социальной политики наметился переход на такую модель инвалидности, когда нарушение здоровья не считается для человека и общества проблемой. Барьеры для активности и жизнедеятельности инвалида создает сама среда. Общественное мнение постепенно приходит к осознанию того, что психофизические нарушения не отрицают личности в человеке: его способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. В 2011г. начала работу Государственная программа «Доступная среда», целью которой стало повышение приспособленности российских городов к жизни людей с инвалидностью. В системе реформирования образования приоритетным направлением стало создание «безбарьерной среды» для учащихся с ОВЗ, среды, позволяющей детям, имеющим отклонение в развитии, вести достойный полноценный образ жизни.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в общеобразовательных учреждениях без помещения их в специальные школы-интернаты или коррекционные классы является новым и перспективным подходом к учебно-воспитательному процессу в российской педагогике. Толчком для развития этого направления стало принятие Национальной доктрины РФ (2000г.), задающей цели обучения и воспитания подрастающих поколений до 2025г., присоединение России к Болонской декларации (сентябрь 2003г.), Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010г.), а также Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) "Об образовании в Российской Федерации" Статья 79. Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

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 культуры, в служении ребенку, людям видеть истинную цель своей жизни.

Так традиционно сложилось, что в России педагог не просто ретранслятор учебной информации. Учитель – это носитель национально-культурных ценностей. Инклюзивное образование, внедряясь в образовательную практику, выдвигает требования о новых знаниях, компетенциях, накладывает отпечаток не только на способы педагогической деятельности, но и на всю профессионально-педагогическую культуру.

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

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Челябинском городском округе представляет собой сложившуюся, устойчивую систему, охватывающую все категории детей.

По состоянию на начало 2019/2020 учебного года численность детей с ОВЗ в системе общего образования в общеобразовательных организациях города Челябинска составляет 9033 человека (6,6% от общей численности детского населения, охваченного общим образованием (135896 человек), численность детей-инвалидов, инвалидов - 2352 человека.

В 43 общеобразовательных организациях функционируют отдельные классы для обучающихся с ОВЗ. В 94 общеобразовательных организациях обучаются дети с ОВЗ в условиях инклюзивного (совместного) обучения.

Для описания процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных (массовых) школах принято использовать термин «инклюзивное образование», подразумевающий доступность образования для всех, равное отношение к учащимся со стороны педагогов, исключение дискриминации «особых» детей.

Анализ изменившихся требований, предъявляемых к профессиональной компетентности современного педагога, позволит выявить **ряд имеющихся противоречий:**

- *на социально-педагогическом уровне:* между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров для его осуществления;

- *на научно-теоретическом уровне:* между востребованностью в подготовке педагогов массовых школ к инклюзивному образованию и недостаточным научным обоснованием содержания и технологии такой подготовки;

- *на практико-методическом уровне:* между необходимостью реализации инклюзивной практики и подготовки педагогов к этому процессу и отсутствием программно-методических материалов, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности педагогов в области инклюзии.

Выявленные противоречия определяют **проблему исследования**: каковы пути подготовки будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования.

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы обусловил **тему диссертационного исследования**: «Подготовка будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогическую технологию подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Объект исследования: инклюзивное образование будущего учителя в педагогическом вузе.

Предмет исследования: педагогическое обеспечение подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Гипотеза исследования: подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет результативной, если:

1. Теоретико-методической основой подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательных классах станет синтез личностно-ориентированный (общенаучный уровень), аксиологического (конкретно-научный уровень) и валеологического (методико-технологический уровень) подходов, позволяющие взаимодействию ценностных основ для становления слаженной деятельности и принятия каждого ребенка в инклюзивную образовательную систему;

2. Практико-ориентированная система подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе основана на применении гуманитарных технологий и обеспечивать формирование мотивационно-ценностной, предметно-когнитивной,

практико-функциональный, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности к работе в условиях инклюзивного образования;

3. Педагогическими условиями успешной подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе являются:

- применение системы обеспечивающую целостность и последовательность процесса формирования инклюзивной готовности студентов;

- разработана практико-ориентированная система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе, которая может быть использована в процессе вузовской подготовки будущих педагогов;

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены **задачи исследования:**

1) выявить состояние проблемы подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе с целью определения содержания и направленности научного исследования;

2) определить теоретико-методическую основу подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе;

3) разработать практико-ориентированную систему подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе;

4) выявить, теоретически обосновать и проверить в экспериментальном режиме педагогические условия подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

Теоретико-методологической основой исследования являются идеи:

-личностно-ориентированного подхода опирается на гуманистический принцип взаимоотношений учителя и ученика, учитывая субъективный опыт ребенка и оказывая ему педагогическую поддержку его индивидуальности (Е. Бондаревская, Е. Степанов, С. Подмазин и др.);

- аксиологический подход рассматривающий систему ценностных ориентаций, составляющих содержательную сторону подготовки педагогов и выражающих внутреннюю основу их отношений к инклюзивному образованию в целом и детям с ОВЗ (С.Ф. Анисимов, Е.А. Артамонова, В. Брожек, И.Ф. Исаев, Е.А. Климов, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, А.С. Шапов и др.);

- валеологический подход понимают непрерывный процесс обучения, воспитания и развития здоровья человека, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, поведения и деятельности, обеспечивающих ценностные отношения к личному здоровью и здоровью окружающих людей (Н.М. Амосов, И.И. Брехман, В. П. Казначеева, и т.д.).

Современные научные идеи в области специальной педагогики и инклюзивного образования (С.Ю. Алашеев, Т. Бут, Н.М. Назарова, Ф.Л. Ратнер, М.С. Староверова, А.С. Сунцова); современные исследования по содержанию и технологии подготовки учителей к работе в условиях инклюзивной школы (Д.З. Ахметова, О.В. Бонин, В.Н. Пониканорова, О.А. Денисова).

Основные этапы исследования. Исследование проводилось в период с 2019 по 2022 гг.

На первом этапе (2019-2020 гг.) - изучалось состояние проблемы в науке и практике, выявлялись противоречия и основные подходы к организации подготовки будущих учителей к работе в условиях

инклюзивного образования в общеобразовательной школе. На основе исходных методологических и теоретических положений сформулирована проблема, гипотеза, определены цель и задачи исследования, уточнена специфика деятельности педагога инклюзивного образования, оказывающего образовательные услуги детям с ОВЗ. Проводился констатирующий этап экспериментальной работы.

На втором этапе (2020-2021 гг.) - выявлена теоретико – методическая основа подготовки будущих учителей к инклюзивному образованию в общеобразовательной школе. Разработана практико-ориентированная система и педагогические условия подготовки будущих учителей в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

На третьем этапе (2021-2022 гг.) - проведение экспериментального исследования с целью проверки сформулированной гипотезы, апробации практико-ориентированной системы и педагогических условий подготовки будущих учителей в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе. Обработка данных систематизация результатов экспериментальной работы, описание теоретических и практических выводов исследования. Оформление результатов в форме диссертации.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Нормативно-правовая основа: ФЗ от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов»,

Письмо Рособнадзора от 16.04.2015 01-50-174/07-1968 О приеме на обучение лиц с ОВЗ, Постановление РФ от 15 апреля 2014 года №295 об утверждении государственной программы РФ "Развитие образования" на 2013-2020 годы,

Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 №363 "Об утверждении государственной программы РФ "Доступная среда" на 2011-2025 гг.", Письмо Минобрнауки России от 16.04.2014 №05-785 "О направлении методических рекомендаций по организации образовательного процесса для обучения инвалидов", Письмо Минобрнауки России от 12.02.2016 №ВК-270 07 "Об обеспечении условий доступности для инвалидов объектов и услуг в сфере образования", Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2016–2017 гг., Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Сочетание теоретико-методического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило **выбор** комплекса теоретических и эмпирических **методов**. Теоретические методы: анализ нормативно-правовых документов в области высшего образования; ретроспективный анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической и специальной литературы; анализ диссертационных исследований и публикаций в периодической печати; изучение педагогического опыта; понятийно-категориальный анализ; сравнение, классификация, синтез, систематизация. Эмпирические методы: изучение и обобщение опыта преподавания в высшей педагогической школе по проблеме исследования; определение уровня сформированности подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе; педагогическое наблюдение за участниками эксперимента (педагоги, будущие учителя); диагностические методы; организация констатирующего и проведение формирующего этапа экспериментальной работы, проведение обобщающей работы и др.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

1) обосновано, что теоретико-методическим основанием формирования подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе является синтез личностно-ориентированного, аксиологического, валеологического подходов подразумевающих доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья;

2) разработана практико-ориентированная система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе, базирующаяся на устойчивых взаимосвязях всех её дидактических блоков: содержательного (мотивационно-ценностной, предметно-когнитивный, практико-функциональный, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной компоненты) технологического и стратегически ориентированного и может быть использована в процессе вузовской подготовки будущих педагогов;

3) выявлены и экспериментальным путем проверены педагогические условия подготовки будущих учителей к инклюзивному образованию в общеобразовательной школе: формирование у будущих учителей позитивной мотивации к работе, интеграция психолого-педагогической и методической подготовки, использование витагенного опыта студентов, непрерывность взаимосвязи теоретической и практической подготовки.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: уточнено понятие «готовность к реализации инклюзивного образования», под которым понимаем гуманистическую систему обучения, включающая формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива; организация коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей:

- обоснованы педагогические принципы формирования подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования в

общеобразовательных классах, способствующие упорядочиванию теоретико-методического пространства (проблематизация; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализация; рефлексия осуществленной деятельности);

- выявлены этапы подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе, (принятие философии, принципов и приоритетов инклюзивного образования; знакомство с нормативной базой, регулирующей процесс инклюзивного образования; организация совместного образования детей возрастной нормы и детей с ограниченными возможностями здоровья; создание специальных условий образования для обучающихся с ОВЗ; разработка адаптированных образовательных программ, в том числе разработка и проектирование индивидуальных учебных планов; взаимодействие в междисциплинарной командой педагогов и специалистов образовательной организации; работа с родителями в процессе создания специальных образовательных условий для обучающихся с ОВЗ; взаимодействие со специалистами организаций, реализующих инклюзивное образование).

Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы и рекомендации по подготовке будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования служат совершенствованию образовательного процесса в общеобразовательной школе в части:

- создания научно-методических рекомендаций по применению подготовки будущих учителей в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе;

- определения этапов формирования подготовки будущих учителей в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе;

- выявления дополнительных возможностей для успешного решения задач по формированию подготовки будущих учителей в условиях инклюзивного образования;

- использования материалов диссертационного исследования при составлении программ, разработке учебных пособий и дидактических материалов, создании элективных курсов, повышении квалификации работников образовательной среды;

- предложенные учебно-методические разработки могут быть использованы как в процессе вузовской подготовки будущих педагогов, так и в системе среднего и дополнительного профессионального образования.

Обоснованность и достоверность результатов и основных выводов обусловлены исходными научными позициями, исследования процесса подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе, как недостаточно исследованного феномена в области высшего педагогического образования; целенаправленным использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного объекту, предмету, цели и задачам исследования; разработкой методологических, теоретических и методических аспектов изучаемого процесса с применением понятийного аппарата, приводящего к конкретным выводам.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством: работы в качестве учителя начальных классов в МБОУ «Школы-интернат №4 г. Челябинска» с 2013 года; выступлений на семинарах и методических объединениях в данном образовательном учреждении; выступлений на научных конференциях в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ») V Всероссийская научно-практическая конференция студентов и педагогов «Начальное образование сегодня и завтра: взгляд молодых», принимала активное участие в работе секции «Актуальные проблемы подготовки современного учителя начальных классов», с докладом «Педагогические

принципы подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в начальной школе», декабрь 2018 год г. Челябинск; в работе VI Международной научно-практической очной конференции педагогов и студентов «Начальное образование сегодня и завтра», с докладом «Технология подготовки будущего учителя начальных классов к осуществлению инклюзивного образования», ноябрь 2019 года;

- публикация в XVII Международной научной конференции «ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ» по теме исследования «Теоретико-педагогические аспекты проблемы подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе» № ИО220-014 г. Чебоксары 18 мая 2020 г.

- выступлений на кафедре русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе ФГБОУ ВО «Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете».

На защиту выносятся следующие положения:

- теоретико-методической основой подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательных классах станет синтез личностно-ориентированный, аксиологического и валеологического подходов, повышая уровень образованности студентов в процессе учебной и практической профессиональной деятельности, изменяются досуговые практики студентов в направлении роста доли культурных форм досуга, более активного использования компьютерной техники и Интернета, образовательной и общественной активности;

- практико-ориентированная система подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе представляет собой соединение содержательного, технологического и стратегически ориентированного блоков. При этом содержательный блок методики представлен мотивационно-ценностным, предметно-

когнитивным, практико-функциональным, операционально-деятельностным и рефлексивно-оценочным компонентами;

- педагогическими условиями успешной реализации системы подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе; применение системы обеспечивающую целостность и последовательность процесса формирования инклюзивной готовности студентов.

Структура и объём диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка (источника). Текст занимает 124 страниц, содержит 14 таблиц и 8 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1 История развития и современное состояние проблемы подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе в теории и методике профессионального образования

Именно учителям отводится особая роль в реализации механизма инклюзии. От их собственной педагогической позиции, личностной ориентации на гуманистические ценности образования зависит результативность инклюзивного образовательного процесса.

Отсюда возникает вопрос о внесении корректировок в содержание программы профессиональной подготовки педагогических кадров.

Студентов необходимо как можно раньше приобщать к педагогической науке, к методам использования ее достижений. В вузе учитель получает фундаментальное образование, но в течение всего профессионального пути он должен заниматься самообразованием, чтобы соответствовать требованиям и запросам современного общества.

С.В. Алехина, Е.В. Губина, Т.В. Кожекина, Г.Ю. Козловская, Т.Л. Чепель, В.В. Хитрюк также в своих статьях отмечают, что недостаточная профессиональная подготовка учителей и студентов педагогических вузов 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. Авторы отмечают, что развитие инклюзивной практики в России во многом зависит от позиции высших учебных заведений, от единой политики в подготовке кадров, от понимания необходимости интеграции научных и методических усилий специалистов

общего и специального образования.

Принято считать, что идея интегрированного обучения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии (другими словами, идея совместного обучения с обычными детьми) возникла в начале 60-х годов XX века, и первые опыты интегрированного обучения принадлежат скандинавским странам. Однако история специальной педагогики свидетельствует о том, что почти 200 лет назад, в первые десятилетия XIX века проблема совместного обучения не только занимала умы прогрессивных педагогов, но и в целом ряде случаев была с успехом апробирована в условиях тогда еще не имевшей ценза народной школы некоторых европейских стран. Европейская педагогика начинает XIX век под знаком педагогических идей И.Г.Песталоцци (1746-1827) – о необходимости и возможности обучения всех детей и подготовки их к будущей трудовой деятельности, о разностороннем развитии ребенка в соответствии с его природой и потребностями, о важности обучения для детей с отставанием в умственном развитии, физически и социально неблагополучных. В контексте увлеченности педагогическими идеями Песталоцци естественным выглядит возникновение и обсуждение в европейской педагогической среде первой половины XIX в. идеи совместного с обычными детьми обучения детей с отклонениями в развитии в условиях элементарной школы и поиски путей ее реализации.

Считают Самуила Гейнике (1727-1790), основоположником немецкой сурдопедагогики и организатора и руководителя первого в Германии учебного заведения (школы) для глухих детей. Он предложил создавать в структуре массовой народной школы специальные классы для глухих детей, которых бы обучал специально подготовленный учитель, а также открыть постоянно действующий обучающий семинар для учителей массовой школы при школе (институте) для глухих детей для распространения опыта обучения глухих. В пользу совместного обучения

прогрессивная педагогическая общественность приводила целый ряд аргументов. Это и возможность более широкого охвата обучением детей с нарушениями в развитии (глухих, слепых и др.), так как на всех детей этой категории не хватает специальных учреждений; это возможности использования воспитательного потенциала семьи, которая обычно исключается из процесса воспитания при обучении детей в условиях закрытой школы-интерната (В.А.Егер). Многие учителя отмечали и то обстоятельство, что обучение детей с отклонениями в развитии (глухих, слепых) в условиях народной школы создает для них возможность установления контактов и упражнений в общении с окружающим миром, в котором ребенку с нарушенным развитием все равно придется жить по окончании школы. Уже в 1803 г. в г. Зайтц (Германия) в школе для бедняков открывается так называемый добавочный класс для «умственно ограниченных детей».

С 1850 г. эстафету опытов совместного обучения принимает Франция: Александр Бланше (1817-1867), доктор медицины, отоларинголог Парижского национального института глухонемых, открывает в парижских муниципальных школах классы для глухих детей. Слабослышащие дети помещаются в общие классы. Комиссия, проверявшая впоследствии результаты совместного обучения, констатировала, что присутствие глухих детей не мешает развитию слышащих, а уровень усвоения программы глухими и слабослышащими детьми мало чем отличается от уровня слышащих. Подчеркивалось, что слышащие дети не чуждались глухих.

Во второй половине XIX в. интерес европейской педагогики к интегрированному обучению глухих и слепых детей в народной школе падает. Становится понятным, что для обучения детей с нарушенным развитием требуется особая педагогика, которая бы видела особенности развития этих детей, их особые образовательные потребности и соответственно этому особым образом строила процесс обучения. Кроме

того, создание специальных образовательных учреждений и обеспечение обязательного государственного образования силами квалифицированных педагогов в них для детей с ограниченными возможностями рассматривалось во второй половине XIX в. как новая, прогрессивная тенденция в образовании, нежели малоквалифицированная педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями в условиях массовой школы. Приоритет в развитии этой тенденции, которая вскоре стала общеевропейской, принадлежит скандинавским странам (1817 - в Дании принят Акт об обязательном обучении глухих; 1842 - распространение закона о начальном образовании на детей с ограниченными возможностями в Швеции), первыми приступившим к созданию системы отдельных от массовой системы образования школ для детей с отклонениями в развитии..

Через сто с лишним лет европейское образование будет заново открывать для себя образовательную интеграцию и по-новому решать связанные с этим проблемы.

Исторически современная форма интеграции появляется во второй половине XX в. - начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно и в европейских странах (Скандинавские страны), и в США уже с начала 60-х годов XX в.

В середине 60-х гг. XX столетия в скандинавских странах в основу образа жизни обучения людей с тяжелыми интеллектуальными нарушениями был положен **принцип «нормализации» (модель интеграции)** (авторы Н. Бенк и Б. Нирье), суть которого состояла в том, что «особенные» дети (независимо от тяжести состояния) должны находиться и обучаться в окружении нормальных сверстников или в среде, максимально приближенной к нормальной. Его практическая реализация предполагала полномасштабную и разностороннюю интеграцию «особенных» людей в общество: физическую (посещение обычной школы или получение работы), функциональную (обеспечение инвалидам доступа к местам общественного

пользования и свободу передвижения), социальную (уважительное отношение общества), личную (участие в жизни общества), общественно-организационную.

Совместное обучение детей с отклонениями в развитии в зарубежных странах реализуется с начала 90-х годов прошедшего столетия. Его закрепление и распространение прошло два этапа – от интегрированной (70-80 гг. XX в.) до инклюзивной модели (90-е гг. XX в. по настоящее время). Однако внедрение данной концепции в практику образования и реализация концепции в качестве образовательной политики было подготовлено целым рядом событий политического, социального, этического характера, происходивших в европейских странах и в США в течение последних тридцати лет.

Период Второй мировой войны и последующие годы заставили общество пересмотреть отношение к ценности человека и его жизни. Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США позволили создавать для реализации инклюзивного образования, наряду с имеющейся системой специального образования, параллельную специальную образовательную среду в системе массового образования, а также сделать максимально доступной для лиц с ограниченными возможностями городскую инфраструктуру.

Клинические, психофизиологические и педагогические исследования рассматриваемого периода подтверждают уникальную значимость раннего периода развития ребенка для профилактики и коррекции вторичных нарушений и отклонений в его развитии. Будучи включенной в структуру семейной педагогики, ранняя комплексная помощь ребенку с отклонением в развитии и его семье становится определяющим условием успешной интеграции ребенка на следующих этапах его возрастного развития.

О современных элементах интегрированного обучения в России можно говорить с 60-х годов прошлого столетия, несмотря на то, что

массовые школы практически всегда обучали детей со снижением слуха, зрения, с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Однако именно на тот период приходится организация специальных классов для детей с умеренной интеллектуальной патологией во вспомогательных школах В 70-е годы начинается экспериментальная работа, результатом которой станет возможность обучать глухих детей в школах общеобразовательных (экспериментальная работа Э.И. Леонгард).

В нашей стране первые инклюзивные образовательные учреждения появились на рубеже 1980-1990 гг. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации появилась школа инклюзивного образования "Ковчег" (№1321). С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В результате в 11 регионах были созданы экспериментальные площадки по обучению детей с ОВЗ. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998).

Интеграция, концепция интегрированного обучения получила признание «одной из стратегических задач развития специального образования» (Н.Н. Малофеев, 1996) по целому ряду причин. Главными достоинствами интеграции провозглашены возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками, и гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями. Социальный аспект подчеркивался особо. Отдельные исследователи указывали, что в некоторых регионах России интеграция имеет вынужденный характер. Это происходит в тех случаях, когда из-за недостаточно развитой инфраструктуры специальных учреждений дети и подростки с различными нарушениями оказываются в общеобразовательной школе.

В Москве в нескольких школах (преимущественно в ЦАО) реализуются принципы инклюзивного обучения. В обычных классах вместе

с нормально развивающимися детьми учатся школьники с легкой и умеренной степенью интеллектуального снижения, а также с физическими, сенсорными и сложными нарушениями.

В последние годы обнаруживается еще одна тревожная тенденция. Несколько лет назад отечественные исследователи довольно осторожно высказывались о возможности реализации интегрированного обучения, предупреждая, что это процесс длительный, который займет много времени, и потребует соблюдения целого ряда условий социального, общественного, политического, правового, юридического характера (И.М. Бгажнокова, 2008; Н.Н. Малофеев, 1996). Предлагались обобщенные рекомендации по реализации интегрированного обучения. Сама интеграция называлась эволютивной и предполагала сохранение традиционных форм оказания помощи всем категориям «особенных» детей, к которым добавлялись различные варианты интеграции.

Как показала практика, идею инклюзивного обучения поддерживают родители и родительские организации «особенных детей»; остальная часть общества (педагогическая общественность, родители нормально развивающихся детей) относятся к данному процессу чрезвычайно осторожно. Кроме того, реализация концепции интегрированного обучения изначально содержит в себе ряд противоречий и проблем, которые достаточно сложно разрешить с организационной точки зрения. Это касается не только источников финансирования общего и специального образования, но и подготовки, переподготовки специалистов и их трудоустройства; установления образовательного ценза для «особенных» детей и подростков в условиях массового обучения, академическая составляющая методического обеспечения процесса обучения; целесообразности введения дифференциации внутри общеобразовательной школы и т.д.

Анализируя существовавшую социальную и образовательную ситуацию, а также возможные последствия реализации интегрированного обучения, исследователи (Н.Н. Малофеев, 1996) делали вывод о нецелесообразности его внедрения на государственном уровне в нашей стране по нескольким причинам: невозможность прямого копирования западной модели интеграции (различия в типах общественного устройства); сложности в подготовке законодательной базы; сложности финансирования; неготовность общества - педагогов, родителей, детей, наличие психолога и дефектолога в штате образовательной организации, квалифицированной медицинской помощи.

31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образования субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. С целью подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья коллегия Министерства образования РФ приняла решение о вводе в учебные планы педагогических вузов с 1 сентября 1996 года курсов «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В статье двадцать четвертой Конвенции говорится том, что в целях реализации права на образование государства-участники должны обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни человека.

29 декабря 2012 года был принят новый Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, в котором **инклюзивное образование** трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Условия реализации инклюзивного образования сформулированы в новых Федеральных образовательных стандартах (ФГОС). В них предусмотрено создание специальных условий для обучения и воспитания детей с ОВЗ, их комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение, и главное, создание индивидуального учебного плана для детей с ВОЗ и одаренных детей.

В рамках государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2181-р, были реализованы мероприятия по оснащению обычных образовательных учреждений специальным оборудованием и приспособлениями для беспрепятственного доступа и обучения детей-инвалидов, в том числе с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата.

Политика включения лиц с ОВЗ и трудностями в обучении в систему общего образования, закреплённая на государственном уровне, является важной вехой в истории развития прав человека в России.

Термин «инклюзия» введен в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями.

Инклюзия (Inclusion) - включение, добавление, прибавление, присоединение, то есть: вовлечение в образовательный процесс каждого ученика с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям;

– удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий.

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности не только детей с ОВЗ, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе.

С. Н. Сорокоумова, кандидат психологических наук, доцент, в одном из своих исследований даёт такое определение инклюзивному образованию: «Инклюзивное образование» - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

В настоящее время в России одновременно применяются **три подхода** в обучении детей с особыми образовательными потребностями:

– дифференцированное обучение детей с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно–двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов.

– интегрированное обучение детей в специальных классах (группах) в общеобразовательных учреждениях;

– инклюзивное обучение, когда дети с особыми образовательными потребностями обучаются в классе вместе с обычными детьми. [2]

Когда речь идет об обучении детей–инвалидов в общеобразовательных школах, используют два термина: «интеграция» и «инклюзия». В чем разница?

Интеграция предполагает, что ребенок должен адаптироваться к образовательной системе, инклюзия - адаптацию системы к потребностям ребенка. При интеграции ребенок с особенностями в развитии должен

выносить школьные нагрузки наравне со всеми. Если он не справляется, то уходит, и школьная система при этом не меняется.

Одной из традиционных, но актуальных задач будущего учителя в условиях интегрированного образования является формирование у обучающихся целостной картины мира. Функцию объединения разнопредметных знаний в целостную научную картину мира выполняет интеграция в процессе обучения. Установление и усвоение в процессе познания взаимосвязей и взаимообусловленностей между отдельными элементами знаний из различных дисциплин способствуют углублению и расширению знаний, связи их с практикой, формированию у обучающихся умений обобщать и систематизировать информацию, развивают системное мышление.

Формы интегрирования могут быть:

- предметно-образная, используемая при воссоздании более широкого и целостного представления о предмете познания;
- понятийная, когда проводится феноменологический анализ явления, составляющего это понятие, и вырабатывается тезаурусное поле понятия;
- мировоззренческая, когда производится обоснование изучаемого наукой явления с помощью научных фактов;
- деятельностная, при которой производится процедура обобщения способов деятельности, переноса и их применения в новых условиях;
- концептуальная, при которой обучающиеся разрабатывают новые идеи, предложения, способы решения учебной проблемы.

Изучение методических разработок интегрированных уроков позволяет выделить следующие общие этапы урока:

- организационный этап;
- совместное целеполагание и мотивация обучающихся;

- актуализация опорных знаний обучающихся.

Характерной особенностью данного этапа является актуализация знаний по всем интегрированным дисциплинам, при этом данный этап не должен занимать более 10 минут, подготовка к нему требует от преподавателя особого внимания;

- рефлексия урока, подведение итогов, оценивание результатов деятельности обучающихся.

В целом структура интегрированных уроков отличается от обычных уроков следующими особенностями:

- предельной четкостью, компактностью, сжатостью учебного материала;
- логической взаимообусловленностью материала интегрируемых дисциплин на каждом этапе урока;
- большой информативной емкостью учебного материала, используемого на уроке.

Готовить и проводить интегрированные уроки могут два и более преподавателя, в этом случае необходимо тщательное совместное планирование педагогами хода урока, в котором четко будет определена роль каждого из них. Однако такие уроки может проводить и один преподаватель, владеющий материалом интегрируемых дисциплин, что в практике встречается чаще. Подготовка и проведение бинарного урока предъявляют повышенные требования к подбору преподавателей. Они должны быть интеллектуально и личностно совместимы, владеть развитыми коммуникативными умениями, способностью к импровизации, быстротой реакции, показывать высокий уровень владения материалом, часто выходящим за пределы содержания темы.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что для эффективного проведения интегрированных уроков необходимо соблюдать следующие постулаты:

- психологическая совместимость преподавателей, работающих на уроке;
- четкое определение содержания, системообразующего компонента интеграции, заданий, требующих реализации межпредметных связей;
- наличие сценария занятия, предусматривающего роль каждого преподавателя в едином методическом пространстве;
- активизация учебно-познавательной, умственной деятельности обучающихся на всех этапах урока, использование методов проблемного обучения;
- наличие интегрированных заданий, требующих обобщения, осмысления знаний, способов действий, развивающих практические умения и навыки;
- высокий уровень профессионализма преподавателей, обеспечивающий творческое сотрудничество преподавателей и обучающихся при подготовке и проведении урока.

В организации образовательного процесса интегрированные уроки имеют значительные преимущества:

- интеграция содержания учебных дисциплин значительно сокращает время на их освоение и обеспечивает разностороннее и целостное восприятие предметов или явлений;
- интегрированные уроки способствуют информационному обогащению содержания обучения за счет включения интересного взаимодополняемого материала;
- повышается уровень знаний по дисциплине, который проявляется в их системности, глубине усваиваемых понятий, закономерностей за счет их многогранной интеграции; умения становятся более обобщенными, способствующими комплексному применению знаний; формируются умения самостоятельно переносить знания в новую

ситуацию, «комбинировать известные способы деятельности и новые, видеть новые функции объекта»; развиваются общие компетенции, универсальные учебные действия, навыки самообразования;

- повышается мотивация обучающихся к изучению дисциплин, наблюдается рост познавательного интереса обучающихся, который проявляется в желании активной и самостоятельной работы на уроке и во внеурочное время;

- интеграция способствует снятию напряжения, утомляемости, поддерживает положительный эмоциональный настрой за счет переключения на разнообразные виды деятельности, обеспечивающие решение комплексных (системных, взаимосвязанных) задач;

- проведение интегрированных уроков дает большие возможности для самореализации, самовыражения, творчества преподавателей, что способствует развитию их интереса и мотивации к работе;

- подготовка и проведение интегрированных, бинарных уроков развивает сотрудничество педагогов, способствует сплочению педагогического коллектива.

Но вместе с тем преподаватели отмечают ряд затруднений, снижающих эффективность интегрированных уроков:

- привычная установка обучающихся на получение достоверной информации от одного источника;

- интегрированный урок требует длительной подготовки (поэтому их невозможно проводить часто), требует достаточно полной психологической и методической совместимости педагогов, тщательной координации действий при проведении урока;

- препятствием к внедрению интегрированных уроков в учебный процесс является ограниченный ресурс времени, большая часть которого

традиционно отводится на обязательное освоение обучающимися действий по установленным образцам, алгоритмам;

– недостаточно хорошо разработана технология проведения бинарного урока, педагогам часто приходится действовать по интуиции, учиться на собственных ошибках;

– сложно урегулировать организационные моменты: подстроиться под расписание, решить вопрос об оплате труда педагогов.

Но, несмотря на все сложности, полагаем, что разработка и проведение интегрированных уроков является актуальным и перспективным направлением в организации образовательного процесса по подготовке квалифицированных рабочих и специалистов.

Инклюзия – более гибкая система. Она основана на том, что все дети разные, что они не должны отвечать требованиям и стандартам, но при этом все могут учиться. Это значит, что школа должна быть предназначена для обучения любого ребёнка.

Существует восемь принципов инклюзивного образования:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
2. Каждый человек способен чувствовать и думать;
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
4. Все люди нуждаются друг в друге;
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
6. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
7. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
8. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Можно сделать вывод, что аргументы в поддержку инклюзии бесспорны, современная общеобразовательная программа должна включать изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования, а именно: принятие индивидуальности каждого отдельного учащегося и удовлетворение особых потребностей каждого ребенка.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьёзные задачи не только перед психологическим сообществом образования, но и перед методическими службами, а главное, перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают

учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагоги массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому. Здесь уместно представить размышления норвежского ученого Г. Стангвика из статьи «Политика интегрированного обучения в Норвегии». Он пишет: «Для того чтобы идея инклюзии действительно «заработала», необходимо, чтобы она овладела умами учителей, стала составной частью их профессионального мышления. А это, в свою очередь, означает необходимость специальных усилий по изменению последнего».

Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников. Опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребенка и принятие его в среде сверстников. Вывод: таким образом, в настоящее время стоит задача разработки программы сопровождения педагогов в реализации инклюзии. В этой области для успешной работы педагога в условиях инклюзивного образования немаловажным будет развитие уровня общей культуры личности, эмпатии, профессионального оптимизма, профилактика синдрома хронической усталости, эмоционального выгорания педагога. Целесообразно использовать активные методы обучения, такие как тренинги, деловые и ролевые игры, дискуссии, решение проблемных педагогических задач. В настоящее время образовательные организации не готовы в полной мере и степени реализовывать подход инклюзивного образования. В работе С. В. Алёхиной, М. А. Алексеевой, Е. Л. Агафоновой «Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании»

говорится о том, что только каждый четвёртый педагог имеет ясное понятие об инклюзивном образовании, а остальные педагоги не осведомлены о специфике инклюзивного образования или ссылаются на недостаточность информационных материалов. Так же при работе с группой детей, имеющих особые образовательные потребности, присутствует страх того, что знания педагога будет недостаточно, и в связи с этим, он не сможет достаточно квалифицированно донести знания до детей данной категории.

1.2 Теоретико - методическая основа подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе

Теоретико - методической основой подготовки будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования стало использование личностно-ориентированного, аксиологического и валеологического подходов, т.к. они наиболее соответствуют целям и задачам исследования.

Научное представление о личностно-ориентированном образовании имеет разную концептуально-понятийную структуру (В.В.Сериков, С.В.Белова, В.В.Зайцев, Е.В.Бондаревская, Н.А.Алексеев, И.С.Якиманская, А.А.Плигин, М.И. Лукьянова и др.). В.В.Сериков выделяет три главных направления в разнообразии трактовок личностно-ориентированного подхода [5,С.16-17]:

1. Личностно-ориентированный подход – общегуманистический феномен, основанный на уважении прав, достоинств ребенка при выборе им образовательного маршрута, учебного плана, учебного учреждения и т.д.

2. Личностно-ориентированный подход – цель, программа педагогической деятельности, базирующаяся на стремлении воспитать личность.

3. Личностно-ориентированный подход – специальный вид образования, в основе которого - создание определенной образовательной

системы, которая «запускала» бы механизмы функционирования и развития личности.

В основу модели личностно-ориентированного образования, разработанной В.В.Сериковым, положена идея С.Л.Рубинштейна, согласно которой сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию. По мнению ученого, «личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников» [7,С.27]. Соответственно, главной целью образования становится личность, а не то, что можно от нее получить. Личностно-ориентированный подход в концепции В.В.Серикова понимается как совокупность основополагающих принципов [7,С.19-20]:

- 1) этико-гуманистический принцип общения педагога и воспитанника, что можно назвать «педагогикой сотрудничества»;
- 2) принцип свободы личности в образовательном процессе, ее выбор приоритетов, формирование личностного опыта;
- 3) принцип индивидуальности в образовании, как альтернатива коллективному обучению;
- 4) построение педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием, технологиями), ориентированного на развитие и саморазвитие личностных свойств индивида.

Главным условием реализации личностно-ориентированного подхода, а соответственно, условием проявления личностных способностей ребенка в образовательном процессе, ученый считает создание «личностно-утверждающей» или личностно-ориентированной ситуации - учебной, познавательной, жизненной: «Есть только один способ реализовать личностный подход в обучении – сделать обучение сферой самоутверждения личности. Личностно утверждающая ситуация - эта та, которая актуализирует силы ее саморазвития» [8,С.12]. Личностно-

ориентированная педагогическая ситуация – центральное понятие в концепции В.В.Серикова - понимается как «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации» [8,С.89]. Личностно-утверждающая ситуация может содержать в своей основе составляющие: нравственный выбор; самостоятельно поставленные цели; реализацию роли автора учебного процесса; препятствия, требующие проявления воли; ощущение собственной значимости; самоанализ и самооценка; отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей; осознание своей ответственности [8,С.12]. Как считает В.В.Сериков, именно в такой ситуации формируется субъектный опыт учащегося. К тому же, без создания различных видов таких ситуаций личностно-ориентированный подход не может реализовываться. Говоря о создании личностно-ориентированной ситуации, нельзя забывать, что одним из главных инструментов, способствующих реализации личностно-ориентированного подхода в обучении, является личный опыт учащегося, т.е. осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, требующий приложения личностного потенциала индивида, его проявления как личности.

«Быть личностью, - считает В.В.Сериков, - значит быть независимым от ситуации, стремиться к ее преобразованию» [7,С.89]. Обращение к личному опыту учащегося кардинально действует на мотивацию, так как от мотива и личной позиции ученика зависят глубина и прочность приобретаемых им знаний. Анализ таких работ В.В.Серикова, как «Образование и личность», «Личностно-ориентированное образование», «Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии» доказал, что создание личностно-ориентированной ситуации

на уроке, требующей обращения к личному опыту учащегося, и есть основа реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Наиболее полно и убедительно, на наш взгляд, проблемы личностно-ориентированного образования и обучения разрабатываются И.С.Якиманской, идеи которой легли в основу большинства существующих концепций личностно-ориентированного образования. По мнению И.С.Якиманской целью личностно-ориентированного образования и обучения является создание необходимых условий для раскрытия и последующего целенаправленного развития личностных черт учащегося: «Личностно-ориентированное образование есть такое, которое во главу угла ставит как основную ценность раскрытие индивидуальности каждого ребенка через учение как самостоятельную и значимую для него деятельность в школьный период его возрастного развития» [6,С.13]. И.С.Якиманской сформулированы принципы, в полной мере отражающие философию личностно-ориентированного образования и обучения [6,С.13-14]:

1. Каждый ребенок уникален и неповторим в сочетании своих индивидуальных проявлений.

2. Ученик не становится личностью под влиянием обучения, а изначально ею является.

3. Школа должна не вооружить знаниями, умениями и навыками, а посредством их развить ученика как индивидуальность, создать благоприятные условия для развития его способностей.

4. Школа должна изучить, проявить, развить личность каждого ученика.

В тоже время И.С.Якиманская подчеркивает, что, несмотря на огромную роль развивающей функции в обучении, понятие «личностно-ориентированное обучение» не тождественно понятию «развивающее обучение». Действительно, любое обучение является по сути развивающим,

но не всякое личностно ориентировано. Безусловно, личностно-ориентированное обучение есть развивающее обучение, но средства развития личности иные. Личностно-ориентированный подход в обучении реализуется, по мнению И.С.Якиманской, только через субъектный опыт учащегося, что не так важно в развивающем обучении. Работа с субъектным опытом - центральная составная часть в концепции ученого.

Таким образом, главным фактором, способствующим реализации личностно-ориентированного подхода, по мнению И.С.Якиманской, является опора на субъектный опыт учащегося с целью самостоятельной выработки им способа учебной работы, необходимого для реализации опыта познания, и дальнейшего развития.

Анализ таких исследовательских трудов И.С. Якиманской, как «Построение модели личностно-ориентированной школы», «Разработка технологии личностно-ориентированного обучения» и др., показал, что философская позиция и идеи построения модели личностно-ориентированной школы данного автора легли в основу педагогической концепции А.А.Плигина.

Следуя концепции А.А. Плигина, под личностно-ориентированным обучением следует понимать «такой тип образовательного процесса, в котором личность ученика и личность учителя выступают как его субъекты; целью образования является развитие личности ребёнка, его индивидуальности и неповторимости; в процессе обучения учитываются ценностные ориентации ребёнка и структура его убеждений, на основе которых формируется его «внутренняя модель мира», при этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания, особенностей мыслительных и поведенческих стратегий учащихся, а отношения учитель-ученик построены на принципах сотрудничества и свободы выбора» [3,С.2].

Концепция А.А. Плигина, основанная на исследованиях И.С. Якиманской и В.В.Серикова, направлена на создание модели личностно-ориентированной школы, существенно отличающейся от других существующих моделей и педагогических систем. Главное отличие личностно-ориентированной школы А.А.Плигина заключается в предоставлении ребёнку большей свободы выбора в процессе обучения. В её рамках не ученик подстраивается под сложившийся обучающий стиль учителя, а учитель, обладая разнообразным технологическим инструментарием, согласует свои приёмы и методы работы с познавательным стилем обучения ребёнка.

Исходя из специфики построения модели личностно-ориентированной школы, А.А. Плигин даёт свою формулировку понятия «личностно-ориентированный подход», вкладывая в его содержание [3]: субъектный опыт учащихся (ту часть личного опыта ребёнка, которая относится к его собственным новообразованиям и индивидуальным смыслам); способы работы с субъектным опытом учащихся; траекторию развития личности; познавательные способности и стратегии (внутренние механизмы познавательных процессов, которые связаны с определённым видом деятельности); когнитивный стиль (познавательные предпочтения учащихся на сенсорном, ценностном, смысловом уровнях, а также предпочтения к операциям логического мышления, познавательным стратегиям, содержанию, видам и формам познавательной деятельности); личностно-ориентированные образовательные технологии; обучающий стиль учителя (интегративная характеристика профессиональной деятельности педагога, проявляющаяся в проекции его собственных когнитивных и личностных предпочтений в реализации учебно-воспитательного процесса (обучающей деятельности)).

В основу своей концепции Н.А. Алексеев закладывает принцип событийности, выдвигая понятие «событие обучения» в значении «со -

бытие» как тождественное понятию «процесс личностно-ориентированного обучения». Под «событием обучения» подразумевается совместное бытие учителя и учащегося в познавательной ситуации.

Критический анализ работ Н.А. Алексеева («Личностно-ориентированное обучение в школе», «Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики»), а также исследований В.В. Серикова, А.А. Плигина, С.В. Зайцева, А.В. Зеленцовой, и др. позволил выявить ключевые положения, являющиеся основой концепций личностно-ориентированного обучения:

1. Личностно-ориентированное обучение – это обучение, во главе которого стоит самобытность ребенка, его самооценку, субъективность процесса учения, что является противоположностью традиционному обучению, ориентированному на получение в обучении человека, рассматриваемого как набор определенных функций, реализатора определенных моделей поведения, зафиксированных в социальном заказе школы (Н.А. Алексеев) [1,С.65-67].

2. Личностно-ориентированное обучение – это иная методология организации условий обучения, предполагающая не «учет» особенностей субъекта учения, а «включение» его собственных личностных функций в образовательный процесс. Под личностными функциями Н.А. Алексеев подразумевает «те проявления, которые, собственно, и реализуют социальный заказ «быть личностью» [1,С.65]. К подобным проявлениям Н.А. Алексеев относит личностные функции, предложенные В.В. Сериковым в его работе «Образование и личность» [7].

3. Личностно-ориентированное обучение – это обучение, при котором стандартом образования является – не цель, а средство, определяющее направление и границы используемого материала как основы личностного развития на разных ступенях обучения (В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

4. Личностно-ориентированное обучение – это обучение, критериями эффективной организации которого являются параметры личностного развития. (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.).

5. Личностно-ориентированное обучение – создание условий для активизации личностных функций на основе личностного опыта субъекта учения. (Н.А. Алексеев, И.С., Якиманская и др.).

6. Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, единицей понимания и проектирования которого является учебная ситуация, позволяющая решать задачи процесса обучения, в который органично включен ученик как субъект деятельности (Н.А. Алексеев, В.В. Сериков и др.).

Таким образом, на основе проведенного критического анализа мы выявили 3 основных принципа в разработке личностно-ориентированного подхода к осуществлению инклюзивного образования:

- **ситуационный принцип.** У всех людей природой и социумом заложены определенные способности и возможности. К ним относятся умственные, творческие (художественные, музыкальные, литературные, театральные) способности, физическая предрасположенность к определенным видам спорта, способности в области коммуникаций между людьми, и другие — врожденные или полученные в результате социализации. Очень важно вызвать у ребенка стремление выявить свои сильные стороны и всесторонне их развивать. Центральные понятия концепции: субъект, личностный опыт, личностно-ориентированная или личностно-утверждающая педагогическая ситуация.

- **принцип культуросообразности.** Построен на основе культуры общества, традиций и обычаев народа, норм и ценностей, учитывая культурный уровень каждой личности. Особое внимание уделяется проблеме социокультурной адаптации детей с особыми потребностями.

Центральные понятия концепции: человек культуры, культурологический индивидуально-личностный подход.

- **принцип сотрудничества и свободы выбора.** Каждого учащегося необходимо постоянно ставить в условия, при которых он сможет проявить свою субъектность в части свободы выбора. Здесь речь идет о выборе таких важных условий учебной деятельности и воспитательного процесса, жизни коллектива в целом, как их формы, цели, содержание и способы организации. Центральные понятия концепции: свобода выбора, субъектный опыт, со-обучение, партнёрство со специалистами.

Аксиологический подход ориентирован на возвышение роли человеческого фактора, акцентирует проблему человека «в общей проблеме всей науки в целом, всех ее разделов, включая точные и технические науки» (Б.Г. Ананьев). Исследование инклюзивных процессов в образовании обращено, в первую очередь, к проблеме взаимоотношений человека и общества, взаимного раскрытия социального и индивидуального многообразия, открывающегося в этих процессах. В Российском обществе наблюдается становление нового качества отношения к людям с нетипичным развитием. Достижением является даже то, что началось открытое обсуждение проблематики инвалидности, нетипичности, обозначился поиск новых смыслов в исследовании разнообразия Человеческого в Человеке. Значимая роль в этом процессе трансформации общественного сознания в сторону включения каждого независимо от имеющихся особенностей и нетипичности принадлежит сфере образования.

Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных аспектов: 1) ценность государственная, 2) ценность общественная, 3) ценность личностная (Гершунский Б.С.). Инклюзивное образование признано сегодня приоритетным направлением государственной политики, обозначено на законодательном уровне. Государство гарантирует право на качественное образование любому лицу

независимо от особенностей его психофизического здоровья и создает условия для выбора его получения, в том числе в форме инклюзивного, адаптирующегося к особым потребностям человека, образования. То есть инклюзия становится принципом и ценностью государственной социальной политики, выраженных в категории доступности. Практическое воплощение заявленных принципов сопряжено с разработкой и внедрением механизмов и условий, регулирующих реализацию данной политики в жизнь, а это обусловлено готовностью общества организовать жизнедеятельность на основе заявленных ценностей и принципов.

С точки зрения общественного сознания, как социокультурное явление, инклюзия находится в стадии становления и еще не принята в качестве ценности. Сегодня мы являемся свидетелями противоречивого отношения: обустройство доступной среды для граждан с физическими ограничениями рассматривается в обществе скорее позитивно, но совместное обучение детей здоровых и детей с инвалидностью – чаще вызывает отторжение, явное или скрытое сопротивление. Обществу пока не явлена продуктивность инклюзивных процессов, трудно оценить конструктивность данной идеи.

Общественная значимость инклюзивного образования может раскрыться в контексте такой стратегии, когда Другой – не значит Чужой (Изгой). Обществу нужно осмыслить вопрос инвалидности не как чужеродность, а как часть бытия, которое относится к каждому. Согласно исследованиям, дефиниции «Иной», «Другой», «Чужой» лежат в плоскости культуры, социальности, проявляются в оценивании личностью себя в сравнении с окружающими, в соотношении с принятыми нормами, похожестью, не похожестью на окружающих (Баньковская С.П., Дорогавцева И.С., Дубосарская М.Л., Наумов А.А.). «Иной как субъектность выступает в различных модификациях или образах... Критериями дифференциации персональной реальности являются

собственно онтологические различия: возможность/невозможность, желание/нежелание, содействие /противодействие участию в событиях или делах конкретного Другого. Возможность, желание и содействие имеют отношение к событиям своего Другого, находящегося со мной в одной системе координат, невозможность и нежелание, но без активного противодействия – к чужому Другому, который находится в противоположной системе координат. Наконец, невозможность и противодействие характеризует взаимодействие Я и Врага» [4, 248]. Если Другой рассматривается как представитель чужой, чуждой культуры, то может оцениваться как «не понятный мне, несущий угрозу моей целостности, идентичности, устойчивости». Подобное отношение к людям с инвалидностью «возникает на основе недостаточной информированности населения об их особенностях, что дает повод к мифологизации их образа в общественном сознании и переводит их в категорию «Враг» [3,180]. Однако Другой может восприниматься как участник самопознания, как отражение моего Я, уточнение, дополнение меня, когда происходит обретение себя в общении с другим. В этом смысле Другой – есть неотъемлемая часть самоидентификации личности и не имеет оттенка угрозы. Тогда возникает ценность различий в целостной социальной системе. Это позволяет обрести чувство защищенности в обществе, так как уважаются и мои отличия тоже. В инклюзивном образовании ценностное отношение к Другому раскрывается как доверие, принятие, понимание и как приветствие различий, в которых признается и уважается индивидуальность человека.

Обоснование инклюзивных практик сопряжено с признанием значимости людей с инвалидностью для социума, выражающейся в позициях полезности (прагматизма) или ценности. Первая обосновывает инклюзию как механизм формирования социальных компетенций ребенка с инвалидностью, что позволит ему в будущем реализовать свой потенциал в обществе, быть полезным обществу. В этом контексте говорят о

затраченных реабилитационных ресурсах общества и государства в соотношении с результатом – возможностью достижения людьми с инвалидностью конкурентоспособности. Заметим, что ценности и польза (стоимость, цена) – это различные категории, которые, сливаются в современном обществе потребления. В обществе, установившем ориентацию на прагматизм, полезность, - возобладало понятие «стоимость», в ущерб категории «ценность» (Каган М.С.). Такой подход обосновывает инклюзивное образование как более дешевое для государства в сравнении с содержанием школ интернатного типа. Несмотря на то, что сам человек осмысливает себя как ценность только посредством переживания значимости для общества, абсолютизация такой позиции может негативно отразиться на практике образования и государственного обеспечения большого числа детей с инвалидностью, оказавшихся в тяжелых жизненных условиях.

Вторая позиция центрирована на ценности человека как такового, уважении различий между людьми, на гуманистических ориентирах современного общества. Здесь говорится о духовной, нравственной сущности человека, бескорыстности, чувстве, переживании. Эта позиция основана скорее не на оценке, а на вере в человека. Таким образом, признается безусловная ценность человека независимо от его похожести на других или нетипичности, ставится акцент на способностях человека, а не на его дефекте, учитываются особые культурные потребности людей с ограниченными возможностями здоровья. С этой позиции идея инклюзии раскрывается не как противопоставление специальному образованию, а как адекватное потребностям ребенка постепенное усложнение социально-образовательных сред, что позволяет личности наращивать собственный потенциал во взаимодействии с социальной средой и быть поэтапно интегрированным в социум (Р.П. Дименштейн).

Для личности ценность инклюзивного образования, на первый взгляд,

кажется очевидной. Включение (инклюзия) конечной целью имеет достижение защищенности в обществе любого человека (от проблемы инвалидности никто не застрахован). Снятие инфраструктурных, социальных и психологических барьеров постепенно ведет к снижению напряженности семьи по поводу актуальной и завтрашней ситуации развития особого ребенка, а также любого человека, столкнувшегося с проблемой инвалидности. Человек может состояться в обществе, приняв вызов ограничения физиологических возможностей, если в окружающей среде имеются поддерживающие ресурсы. Помимо инфраструктурных ресурсов, обеспечивающих физическую доступность, ключевыми выступают социально-психологические, педагогические ресурсы, связанные с поддержкой в обществе и способствующие личностной включенности в жизнь общества. Тогда человек с нарушениями в развитии сможет переживать свои возможности, так же как любой человек. Инклюзивное образование создает условия социокультурной идентичности, не ограничивая представления детей о социуме, о людях как только о вполне нормальных (общее образование) и не формирует модель «больного общества», охваченного определенным недугом, с характерной нозологией (специальное образование).

Однако, многими людьми с инвалидностью, воспитанными в условиях школ интернатного типа, инклюзивное образование не признается как необходимость, не принимается как ценность. Их личностная идентичность связана с принадлежностью к субкультуре людей с инвалидностью, занявшей определенную нишу в обществе. Можно предположить, что принятие личностью собственных ограничений тоже выступает определенным ценностным основанием их жизнедеятельности. И тем не менее, каждый взрослый человек с инвалидностью акцентирует внимание на отношении к себе со стороны общества, отделяя себя как человека с инвалидностью от общества здоровых людей.

Для ребенка с точки зрения его внутреннего самоощущения и самовосприятия нет различий, в какой образовательной среде он формируется, если он принят в группе, имеет поддержку со стороны взрослых, состоятелен в учебе и в различных мероприятиях. «Особое» детство – это феномен, артикулируемый взрослым, вызванный к жизни восприятием такого ребенка. Самим же ребенком, несмотря на доминирующую роль в его жизни лечения, коррекционных занятий, реабилитационных мероприятий, жизненная ситуация может не переживаться как нетипичная, сегрегационная именно через принятие, соучастие, совместность, диалог со взрослым и сверстником.

О качестве полученного ребенком образования, освоенных социальных компетенциях в процессе образования, достижении зрелости как способности к самоорганизации, саморазвитию, можно говорить более определенно в период социокультурной адаптации на последующей ступени образования и в период трудовой жизнедеятельности. Процесс исследования личностной идентичности, академической успеваемости, социальных компетенций обучающихся инклюзивных образовательных организаций в нашей стране еще только начался. Западные исследования демонстрируют преимущества социальных умений детей из инклюзивных школ (как с инвалидностью, так и у здоровых обучающихся), более высокий уровень развития познавательной деятельности у учащихся с инвалидностью, посещающих инклюзивные школы в сравнении с учащимися специальных школ, так же исследования указывают на отсутствие связи между инклюзией и успеваемостью обычных учеников (Baker E., Bouck E., Black-Hawkins K., Florean L., Rouse M., Buckley S., Bird G., Sacks B., Archer, T., Abery B., Ticha R., Kincad L.). В публикациях западных коллег обращает внимание многоаспектность затрагиваемых проблем, связанных с инклюзивным образованием, ключевым из которых выступает аксиологический ракурс. Несмотря на солидный опыт

построения инклюзии и выход данной практики на уровень системных преобразований, коллеги настойчиво обсуждают вопрос об имеющихся психологических барьерах у педагогов по отношению к детям с нетипичным развитием.

Для педагогического сообщества вопрос ценностного отношения выступает жизненно-профессиональной задачей. Психологическая и профессиональная неготовность к взаимодействию с детьми с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья считается основным фактором, затрудняющим развитие инклюзивного образования. Это констатировано в многочисленных современных публикациях отечественных и зарубежных авторов (Малофеев Н.Н., Назарова Н.М., Алехина С.В., Хуснутдинова М.Р., Florian L, Madriaga M., Shlessinger S., Kaur A., Noman M., Sagner-Tapia J., Acedo C., Sutton K., Ahsan M. Taruq, Hanson K., Heaton C., Kay H., Newitt S., Walker A., др.). Исследования показывают, что различия между детьми большей частью педагогического сообщества понимаются как барьер, препятствующий эффективному взаимодействию (обучению), а не как ценность, побуждающая преподавателя быть более гибким, развивать собственный профессионализм во взаимодействии с любым ребенком. Именно не принятие определяет ограничения на включение детей с инвалидностью в общие классы, связанные не столько с профессиональными навыками, сколько с отношением к инвалидности и определяемых ею способностей к обучению (J.Sagner-Tapia, S.Shlessinger). Похожее мнение находим у L.Florian, H.Linklater, которые рассматривают инклюзивное образование как альтернативную педагогику, основанную не на выделении особых потребностей (обусловленных констатацией слабых способностей некоторых обучающихся), а на альтернативном мышлении педагога, умеющего реагировать на разнообразие среди учащихся, поддерживать всех обучающихся в интегрированных группах, что связано прежде всего с

отношениями доверия [5, 370].

Однако сегодня не достаточно только эмпирически констатировать отношение педагогов к включению особых детей в социально-образовательное пространство, нужно помочь выработать собственные смыслы данной идеи и практики. Определение личностного смысла как «значение для меня» представляет собой внутреннюю работу по соотношению мотива к преодолеваемым ради его достижения внешним и внутренним преградам, по сопоставлению мотива с другими возможными мотивами той же деятельности, по оцениванию мотива с нормами и идеалами, что происходит в процессе деятельности (Асмолов А.Г.). Ценности и смыслы порождаются личностью в процессе переживания опыта, посредством духовно-душевных усилий. Не случайно, инициаторами и «двигателями» практик включения особых детей выступают педагоги, жизнь которых сопричастна проблемам людей с инвалидностью (дети, родственники, близкие). Именно для них эта практика связана с гуманистическими основаниями, выступает как ценность, миссия.

Для большинства же педагогов характерны противоречия между декларируемым значением инклюзии «для общества», «для ребенка» и значимостью конкретно «для меня» в профессиональной деятельности. Подобное отношение задают и противоречиво поставленные государством задачи в образовании: с одной стороны, - ориентация на личность, индивидуальность, особые образовательные потребности, а с другой стороны, - стандартизация образования. Стандартизация имеет целью упорядочение процесса и оценки результатов учения и воспитания, одновременно, содержит риск формализации взаимоотношений между субъектами, нивелируя ориентацию на глубокое личностное взаимообогащение, бережное отношение к индивидуальности педагога и воспитанников. Если образование постулируется как «услуга», ценности не отрицаются, но «сворачиваются» к прагматизму. В этих условиях особенно

актуально укрепление аксиологической позиции в социальном и педагогическом сознании. Самоопределение, созидательная активность и развитие личности – главная ценность общества, оправдывающая его существование. Ценности только тогда могут быть органично восприняты и присвоены на мотивационно-смысловом уровне, если они порождены и пережиты личностью в деятельности и в отношениях, приняты ею эмоционально, а не только заявлены, поняты и усвоены рационально.

Аксиологический анализ позволяет прогнозировать повышение значимости инклюзивных процессов в обществе, несмотря и даже благодаря процессам глобализации, информатизации и другим вызовам времени, так как его ценности центрированы на личности, поддержке, воспитании уважительного, бережного отношения к человеку. Инклюзивное образование как система открытая, приветствующая и принимающая различия, более прогрессивна по сравнению с системой, отбирающей (выбирающей) обучающихся по любому признаку (будь то инвалидность или одаренность), так как закрытость любой социальной системы приводит к ее вырождению. Образование по своей сути призвано подготовить ребенка к жизни в обществе, а не изолировать от него.

В исследовании и развитии инклюзивного образования аксиологический подход имеет первичное, фундаментальное значение, так как обращен к глубине взаимоотношений субъектов педагогического процесса. Объясняя природу индивидуальных смыслов, аксиология вскрывает сущность педагогической деятельности, открывает значимость ценностного переживания педагогом и ребенком друг друга, важность переработки внутренних страхов, барьеров и выводит основания продуктивного взаимодействия.

Таким образом, на основе проведенного критического анализа мы выявили 4 принципа в разработке аксиологического подхода к осуществлению инклюзивного образования:

- **ценностный принцип** является «вершиной иерархии принципов, главным объяснительным принципом и прогностической функцией познания, исследования, преобразования действительности» [1, 17].

- **принцип поддержки и дружбе ровесников** ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учась в специальном учреждении для инвалидов, изолирован от реального общества, что еще больше ограничивает в развитии. Он, как и любой другой ребенок, нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками. Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития ходить в обычные школы и учиться вместе с другими детьми. У здоровых детей, проходящих через инклюзивное образование, появляется больше сочувствия, сопереживания и понимания, они становятся общительными и терпимыми, что особенно актуально для общества с крайне низким уровнем толерантности. Инклюзивное образование резко снижает иерархические проявления в учебном коллективе.

- **принцип разнообразия** усиливает все стороны жизни человека. Инклюзивные школы растят людей, которые уважают многообразие, ценят различия и принимают способности и возможности каждого. Сегодняшние дети завтра станут работодателями, работниками, врачами, учителями, политиками. Дети, обучающиеся с непохожими на них сверстниками, будут ожидать разнообразия в обществе и станут использовать его для общей пользы.

- **принцип на общение и на то, чтобы быть услышанным.** Международные правовые акты, как и современное российское законодательство утверждают право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков – будь то половая, расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, социально-экономическое положение, наличие статуса

беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т.п.

- **принцип реальных взаимоотношений.** Для школы, выбравшей путь инклюзивной практики обучения, важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения препятствий (барьеров) в обучении того или иного ученика с особыми образовательными потребностями. Очевидна значимость барьеров «архитектурного» окружения ученика – физическая недоступность окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов дома и в школе, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т.д.). Перед школой со стандартным нормативным финансированием стоит финансовый барьер в случае необходимости дополнительных расходов на организацию специальной педагогической поддержки.

Валеологический подход, ориентируется на здоровый (здоровьесохраняющий, здоровьесозидающий, здоровьесозидательный) образ жизни. Валеологический подход к учебному процессу под которым подразумевается системная организация, которая включает в себя: валеологически обоснованное расписание учебных занятий, физиологически грамотное построение и педагогически рациональная организация урока, использование активных методов обучения.

Существует система валеологического образования учащихся в школе. Система представляет собой взаимосвязь трех подсистем, которые, взаимодополняя друг друга и являясь частью одного процесса, способствует созданию необходимых условий для формирования личности учащихся [3]. Тем самым оказывая благотворное влияние на здоровье ребенка в целом. К ним относятся:

1. Формирование валеологической грамотности.
2. Валеологический подход к учебному процессу.
3. Оздоровительная работа в учебное и внеучебное время.

Формирование валеологической грамотности представляет собой процесс осуществления путем передачи знаний и формирования умений и навыков сохранения и укрепления здоровья на различных учебных дисциплинах. Базовыми считаются уроки валеологии, физической культуры, ОБЖ, биологии и психологии. На данных уроках учащиеся получают знания о физическом, психическом и духовном здоровье, о строении человеческого тела, о взаимодействии человека с окружающим миром, а также осваивают главную ценность человеческой жизни и у них формируется устойчивая мотивация: вести здоровый образ жизни и целенаправленно заниматься своим здоровьем. Однако формирование ценностей мотивации личности – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют факторы развития государства и общественное мнение, технология учебно-воспитательного процесса, личности педагогов, работающих с детьми.

Оздоровительная работа в учебное время представляет собой реализацию практических мероприятий по сохранению и укреплению здоровья учащихся и учителей. Благодаря этому оздоровление детей и взрослых осуществляется средствами физической культуры и спорта, практической медицины и гигиены.

Таким образом, системная организация валеологического образования, основанная на взаимосвязи его основных компонентов (подсистем), позволяет построить учебно-воспитательный процесс таким образом, что создаются реальные условия для формирования: ученика, учителя, педагогического коллектива в целом и, наконец, родителей. Кроме того, в стенах школы и вне ее появляется возможность организации здоровой среды для школьников, которая, в свою очередь, сама является элементом воспитания и необходимым условием здорового образа жизни подрастающего поколения. Следовательно, результатом валеологического образования является индивидуальное здоровье ученика, представляющее

собой динамический комплекс психофизиологических свойств и качеств личности, направленный на самосовершенствование и здоровый стиль жизни.

Для того чтобы любой ребенок со своими особенностями мог обучаться в школе, которая находится рядом с домом, необходимо создать специальные условия, т.е. условия порой нетипичные и нестандартные для общеобразовательной школы. Это условия обучения, воспитания и развития обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг помощника, оказывающего обучающимся необходимую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Основная форма организации учебного процесса - урок. От правильной организации урока зависит функциональное состояние школьников в процессе учебной деятельности, длительность умственной работоспособности, предупреждение преждевременного утомления. Валеология - это получение здоровья через образование. Заботе о здоровье надо научить, поэтому заниматься здоровьем надо не только там, куда люди приходят со своими болезнями, а там, где они обучаются - в детском саду, школе, в институте [3]. Валеологический подход к учебному процессу включает валеологически обоснованное расписание учебных занятий; физиологически грамотное построение урока; использование активных методов обучения; обеспечение необходимых санитарно-гигиенических норм в учебных помещениях; создание благоприятной психологической атмосферы в процессе обучения.

Педагогу в организации и проведении валеологического урока необходимо учитывать:

1) гигиенические условия в классе: температуру и свежесть воздуха, освещение класса и доски, отсутствие неприятных звуковых раздражителей;

2) число видов учебной деятельности: опрос учащихся, письмо, чтение, слушание, рассказ, рассматривание наглядных пособий, ответы на вопросы, решение примеров, задач и др. (4-7 видов за урок);

3) среднюю продолжительность и частоту чередования различных видов учебной деятельности (через 7-10 минут);

4) число видов преподавания (норма - не менее трех): словесный, наглядный, практический, аудиовизуальный, проблемный и их (через 10-15 минут);

5) применение на уроке активных методов - передача ученику роли учителя, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, исследовательская работа учащихся; методов, направленные на самопознание и развитие самооценки и взаимооценки;

6) применение технических средств обучения, умение учителя использовать их для организации дискуссии, обсуждения;

7) чередование динамических поз учащихся;

8) физкультминутки и другие оздоровительные моменты на уроке (на 15-20 минут урока по 1 минуте);

9) психологический климат на уроке: наличие на уроке эмоциональных разрядок: шуток, улыбок, афоризмов.

10) наличие у учащихся мотивации к учебной деятельности на уроке, включающей интерес к занятиям, стремление больше узнать, используемые учителем методы повышения этой мотивации;

11) наличие в содержательной части урока вопросов, связанных со здоровьем и здоровым образом жизни; формирование отношения к человеку и его здоровью как к ценности;

12) В конце урока следует обратить внимание на следующее:

13) плотность урока, т.е. количество времени, затраченного школьниками на учебную работу (не менее 60 % и не более 75-80 %);

14) момент наступления утомления учащихся и снижения их учебной активности (определяется по возрастанию отвлечений у детей в процессе учебной работы);

15) темп и особенности окончания урока: быстрый темп, отсутствие времени для ответов на вопросы учащихся, быстрое, без комментариев, записывание домашнего задания, задержка учащихся в классе после звонка или спокойное завершение урока, когда учащиеся имеют возможность задать учителю вопросы, учитель может прокомментировать задание на дом, попрощаться с учащимися [5].

Валеологический подход к уроку проявляется и в том, что учителю самому необходимо выполнять все то, о чем он говорит детям и что от них требует: если это гимнастика, то учитель выполняет ее вместе с детьми на уровне своих возможностей; если это рефлексия, то учитель тоже рассказывает о своих наблюдениях за собой.

Таким образом, на основе проведенного критического анализа мы выявили 3 принципа в разработке валеологического подхода к осуществлению инклюзивного образования:

- **принцип систематичности** предусматривает постоянный, регулярный характер осуществления валеологического воспитания, что позволяет дать знания, имеющие отношение к здоровью, в виде целостной системы.

- **принцип стимулирования сознательности и активности** выражает направленность на повышение активности в вопросах здоровья.

Такая активность возможна только при осознании ответственности за свое здоровье и здоровье окружающих. Является чрезвычайно важным, так как выступает в качестве основополагающего для изменения форм поведения и стилей жизни.

- **принцип индивидуального подхода** предусматривает осуществление с учетом индивидуальных особенностей человека, на которого оно направлено - состояния здоровья, характерологических особенностей, темперамента, пола, возраста.

1.3 Практико – ориентированная система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе

В новых социально-экономических и культурно-правовых условиях становления российской государственности существенно возрастают требования, предъявляемые к уровню профессиональной подготовки специалистов, в том числе и учителей, что, в свою очередь, приводит к решению новых образовательных задач в вузе. Современное общество выдвигает новые требования к системе профессионального образования, перед которой стоит общепедагогическая задача подготовки молодого специалиста ко всем сложностям профессионального становления в условиях конкуренции на рынке труда.

Анализ современного состояния системы высшего профессионального образования показывает целесообразность использования интегрированных подходов к подготовке будущих учителей, способных к конкуренции в сфере профессиональной деятельности. Система высшего профессионального образования должна обеспечить социализацию, уверенное вхождение в самостоятельную трудовую деятельность молодого специалиста, заложить основы построения успешной профессиональной карьеры. Этот процесс возможно осуществить

не только при традиционном подходе к обучению с точки зрения теории, значимых позиций в обучении, но и путем непосредственного обращения к практической деятельности как к возможности разрешения проблемных ситуаций, что делает практико-ориентированную систему подготовки будущего учителя к инклюзивному образованию в общеобразовательной школе в современный период наиболее значимой и прогрессивной.

Социальный заказ системе профессионального образования, определенный Законом Российской Федерации «Об образовании», «Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования», «Национальной доктриной образования в 40 России на период до 2025 г.», ориентирует высшие образовательные учреждения на повышение качества профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, способных к новаторству и творчеству, владеющих организаторскими навыками и способностями адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

Каждый вуз по-своему дополнительно насыщает образовательные программы учебными, специальными курсами и дисциплинами, но практика свидетельствует, что таким немаловажным умениям, как личностное самоутверждение в профессиональном статусе учителя, милосердие, эмпатия, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке для оптимизации педагогической работы, перцептивные умения, креативность, творческий подход к решению проблем уделяется недостаточно внимания, что усложняет решение профессиональных задач в условиях конкурентной среды.

Практико-ориентированная система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе

в вузе обеспечивает целенаправленную организацию совместной деятельности образовательных учреждений и работодателей. При этом практико-ориентированная подготовка не отрицает значимости теоретических знаний, а позволяет будущему учителю сформировать профессиональную позицию, выработать профессиональную направленность, что приводит к профессиональной компетентности.

Психологические особенности профессиональной подготовки студентов вузов раскрыты в теориях личности и теориях деятельности А.Г. Асмолова, К.А. Климова, А.Т. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, П.И. Самойленко, Н.Ф. Талызиной и др.

В отечественной педагогике проблемы современного высшего образования рассмотрены в трудах В.И. Андреева, В.А. Беликова, Г.Д. Бухаровой, Н.Д. Никандрова, Е.Ю. Никитиной, Е.В. Ткаченко и др. В педагогической и экономической науке названная проблема освещена О.С. Анисимовым, М. Альбертом, Е.Е. Вендровым, А.А. Деркачом, А.Л. Журавлевым, А.В. Карповым, Р.Л. Кричевским, А.И. Пригожиным, Э. Уиткином, Э.А. Уткиным, Т. Шибутани, Л. Якоккой и др. За рубежом подготовка менеджеров рассматривается в русле классической теории менеджмента, разработанной М. Альбертом, Т. Бойделом, М.Д. Вудкоком, П. Друкером, М.Х. Месконом, Д.Ф. Френсисом, Ф. Хедуори, Л. Якоккой и др.

Анализ исследований, касающихся различных аспектов процесса формирования готовности будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе (И.В. Вачкова, И.Ю. Комарковой, Н.Н. Малофеева, Г.Н. Пенина, Н.Д. Шматко и др.), указывает на необходимость дальнейшего рассмотрения проблемы с учетом профессионально значимого личностного потенциала будущих учителей и созданием ситуаций, в которых им придется выстраивать свою профессиональную деятельность.

Как показали наши исследования, в подготовке квалифицированных специалистов-учителей большое внимание уделяется теоретическому обучению, но недостаточно исследован практико-ориентированный аспект. Проблемой здесь является недостаточная эффективность производственной практики, которая слабо ориентирует студентов на развитие профессиональных умений, что приводит к удлинению периода адаптации выпускников вуза к реальным условиям в процессе самостоятельного труда.

В процессе исследования спроектирована и реализована в образовательном процессе вуза система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе, которая включает мотивационно-ценностной, предметно-когнитивной, практико-функциональной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной компоненты.

Модель является отражением представлений субъекта управления о целях, критериях и структуре управляемой системы, отражая замкнутый контур, свойственный структуре системы. Научная модель – это мысленно представленная и материально реализованная система, которая адекватно отображает предмет исследования. Установлено, что модель в педагогическом исследовании отражает систему элементов, воспроизводящих стороны, связи, функции, условия функционирования педагогического процесса. Она является идеализированным представлением о соответствии реальному объекту исследования. Грамотно построенная система обладает интересным свойством: ее изучение дает некоторые новые знания об объекте оригинале, что представляется важным при изучении систем. Система необходима для того, чтобы понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром; научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях, критериях; прогнозировать

прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект. К системе предъявляются следующие требования: она должна давать корректное описание основ функционирования системы; постулаты, используемые для её построения должны соответствовать реальным свойствам, элементам моделируемых систем и взаимосвязей элементов; систему необходимо доводить до уровня, когда становится возможным делать выводы, проверяемые экспериментально. Таким образом, системы позволяют сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и облегчают проникновение в его сущность. Широкое использование метода моделирования в педагогических исследованиях характеризуется многообразием его функций, и соответственно, возможностей. Моделирование является неотъемлемой частью системного анализа и отражает его различные аспекты, что приводит к разнообразию систем. Моделируя различные взаимосвязи элементов подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе в ходе их профессиональной подготовки в вузе, мы получаем набор систем: структурных, функциональных, математических и т.д. Рассмотрим структурные компоненты спроектированной практико-ориентированной системы: цель, содержание, формы и методы подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе. В обобщенном виде система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе

Социальный заказ: подготовка учителей, готовых профессионально и квалифицированно осуществлять сообразную деятельность	Государственный стандарт высшего профессионального образования	Профессиональная компетентность преподавателя
Подходы: личностно-ориентированный, аксиологический, валеологический.		

Целевой блок	Цель: подготовка будущих учителей к работе в условиях реализации инклюзивного образования.				
	Актуализация направленности в области инклюзивного образования.			Формирование профессионально значимых качеств.	
Содержательный блок	Мотивационно-ценностный компонент	Предметно-когнитивный компонент	Практико-функциональный компонент	Операционально-деятельностный компонент	Рефлексивно-оценочный компонент
Организационно-исполнительский блок	Педагогические условия: - готовность специалистов к реализации инклюзивного педагогического процесса (включает все виды готовности: личностной, профессиональной, психологической и др.); - гуманистическая система воспитания, включающая формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива; - организация коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей.				
	Формы организации: учебные, внеучебные, традиционные, инновационные.				
	Методы: игровые, ситуационные, партисипативные.				
Результативный блок	Критерии: мотивационно-ценностный, когнитивно-оценочный, эмоционально-коммуникативный, деятельностный.			Диагностика: - уровни; - показатели; - диагностические модели; - методы математической статистики.	
	Уровни: репродуктивный, реконструктивный, творческий.				
	Результат: переход на более высокий уровень подготовки будущих учителей в области инклюзивного образования.				

Целью разработки системы является подготовка педагога к работе в условиях реализации инклюзивного образования.

Основными задачами профессиональной подготовки педагогических работников выступают:

- 1) формирование у педагогов мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности в условиях совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием;
- 2) формирование у педагогических работников системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивного подхода в обучении;
- 3) овладение педагогами необходимым комплексом педагогических умений и навыков для качественного обучения всех детей с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных

образовательных потребностей обучающихся;

4) формирование у педагогов психологической готовности к процессу совместного обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья в среде нормативно развивающихся сверстников.

Комплексное решение указанных задач обеспечивает формирование профессиональной и психологической готовности педагога и определяет реализацию функций педагогической подготовки.

Целевой блок выступает по отношению к остальным компонентам в качестве управляющей инстанции и служит определяющим фактором разработки их содержательной стороны. Под целью понимается образ желаемого результата с фиксированным временем получения, соотношения с возможностями его получения к требуемому сроку, мотивирующего субъекта действовать в направлении его достижения, операционно-определенного, т.е. заданного так, что всегда можно сравнить фактически полученный результат с ожидаемым. По мнению зарубежных исследований (Б. Блум, В. Магер, Т. Хюссен и др.), научная обоснованность целей расценивается как один из показателей эффективности процесса обучения, одно из средств оптимального построения содержательного блока.

В целевой блок входят актуализация направленности в области инклюзивного образования и формирование профессионально значимых качеств. Актуализация направленности в области инклюзивного образования это организация и основные направления деятельности учителя к инклюзивному образованию; накопление профессионально значимой информации, отражающей состояние объектов профессиональной деятельности; выбор правильных стратегий деятельности с точки зрения целесообразности инклюзивного образования.

Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя (овладение педагогами знанием основ общей и специальной педагогики и

психологии, формирование у них системы аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений и навыков, способствующих эффективности профессиональной деятельности). В процессе овладения теоретическими знаниями и практическими умениями у педагогов формируется ценностное отношение к инклюзии, потребность в обогащении системы специальных компетенций, ответственное отношение к педагогической деятельности и результатам своего труда.

Содержательный блок является системообразующим в рассматриваемой системе, т.к. через его развитие наиболее отчетливо рассматривается процесс и результат подготовки будущих учителей к инклюзивному образованию. Проектируя содержательный состав системы подготовки будущих учителей, необходимо определить состав знаний и умений в деятельности студентов по инклюзивному образованию. Исследованием выявлены когнитивный, мотивационный и действенно-практический блоки. Когнитивный компонент определяет наличие системы психолого-педагогических знаний о сущности, содержании, факторах, критериях оценки будущих учителей к инклюзивному образованию для будущей деятельности. Он научно обосновывает требование к проведению каждого учебного занятия, разрешает названную проблему не только на теоретико-методологическом уровне, но и конструирует инструментарий, с помощью которого достигается реализация содержания и целей подготовки. В результате этого мотивационно-ценностный компонент (профессионально-личностная направленность, мотивация к освоению и осуществлению инклюзивного образования, проявление толерантных и эмпатических качеств педагога).

Предметно-когнитивный компонент определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, и опыта познавательной деятельности, способность воспринимать,

перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного обучения.

Практико-функциональный компонент включает в себя использование современных ИКТ, личностно-ориентированных и проектных технологий, способствующих оптимальной организации процесса повышения квалификации педагогов. Процесс обучения носит динамичный характер благодаря чередованию теоретических и практических видов деятельности, групповых и индивидуальных форм работы.

Операционально-деятельностный (сформированность конкретных умений организации инклюзивного образования).

Рефлексивно-оценочный (рефлексивность личностно-смыслового отношения к процессу инклюзивного образования).

Следующим структурным компонентом системы подготовки будущих менеджеров является **организационно-исполнительский блок**, который включает формы подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования, методы и педагогические условия. Подробное его описание представлено в 1.4.

Результативный блок модели включает в себя инструментарий для определения уровня подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования. В ходе контроля выполнения задач определяется уровень подготовки каждого студента, корректируются уже усвоенные знания, умения и навыки, планируется дальнейшее их совершенствование. Данный компонент включает критерии, уровни и показатели, подробно описанные в 2.1.

Система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе в процессе профессиональной подготовки отражает ведущие идеи развития теории и

практики профессионального образования. При этом учет ключевых идей устойчивой подготовки общества приводит к необходимости выделения в системе тех специфических особенностей, которые приобретают новое наполнение в связи с использованием личностно-ориентированного, аксиологического и валеологического подходов.

Разрабатывая компонентный состав системы развития подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе в процессе профессиональной подготовки, мы учитывали: сущность, назначение и содержание педагогической деятельности; социальный заказ высшей школе; Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.

Спроектированная система представлена следующими блоками: целевым, содержательным, организационно-исполнительским и результативным. В составе содержательного компонента выделяются мотивационно-ценностный, предметно-когнитивный, практико-функциональный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный блоки.

1.4 Педагогические условия подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образованию в общеобразовательной школе

Процесс формирования инклюзивной готовности студентов педагогических специальностей требует создания комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями принято понимать «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [2]; совокупность внешних объектов и внутренних обстоятельств, определяющих существование, функционирование и развитие, эффективное решение поставленной проблемы [3]; результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов

содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей» [4]; внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [5]; совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [6]. В формате настоящего исследования под педагогическими условиями понимается совокупность внешних организационных комплексов (ресурсы, обеспечивающие включение субъектов в целесообразный образовательный процесс; система документирования образовательного процесса; планы, положения, инструкции, показатели) и внутренних обстоятельств (содержание образования, технологии, методы, приемы, средства), определяющих достижение конкретной цели и детерминируемых субъектной позицией участников образовательного пространства.

Педагогические условия обеспечиваются целостным восприятием объединенных в нем частей и в формате настоящего исследования определяется единством задач, принципов, закономерностей, форм, методов и средств достижения цели формирования инклюзивной готовности у будущих педагогов. При этом создание такого единства имеет динамический характер и детерминируется социальным запросом, определяющим содержание профессионально-педагогической деятельности. Исходными положениями в разработке комплекса педагогических условий формирования инклюзивной готовности будущих педагогов являются социальный заказ общества в обеспечении качества инклюзивного образования; особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства; единство содержательных линий образовательного стандарта высшего педагогического образования и реализации подходов в подготовке специалистов.

Основу педагогических условий процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов создает композиция организационно-педагогических, содержательно-педагогических и процессуально-педагогических условий, взаимо-детерминирующих друг друга. В определение организационно-педагогических условий положены позиции О.В. Галкиной, рассматривающей их как «совокупность взаимосвязанных информационных комплексов (соответствующих предпосылкам, обстановке, требованиям), которые целесообразно создавать субъекту для обеспечения управления деятельностью по достижению определенных педагогических целей» [7]. Содержательно -педагогические условия в нашем исследовании представлены совокупностью ценностно-смысловых единиц, обеспечивающих достижение целей образования - образовательных результатов (комплекса компетенций) и образовательных эффектов (готовности к работе в новых условиях). Процессуально-педагогические условия раскрывают совокупность технологических мер (педагогические технологии, методы, приемы, средства и т.д.) организации образовательного процесса, способствующих достижению поставленной цели.

Анализ научной литературы позволил выявить основные признаки понятия «педагогические условия»:

- совокупность внешних объектов образовательной среды, в определенных отношениях с которыми находятся предмет исследования;
- совокупность внутренних особенностей (состояний, качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;
- данная совокупность внешних объектов и внутренних особенностей определяет существование, функционирование и развитие предмета исследования (эффективное решение поставленной задачи).

Анализируя данные признаки, мы понимаем понятие «педагогические

условия» как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач, которые сознательно создаются в образовательном процессе, а их реализация обеспечивает наиболее эффективное протекание процессов, в основе которых, по мнению В.А. Беликова [16], лежит деятельность. В связи с этим мы разделяем точку зрения ученого, согласно которому педагогические условия следует рассматривать в комплексе, учитывая внешние и внутренние условия: основные компоненты предмета; состав окружающей его среды; особенности отношений предмета с окружающей средой; реализуемые виды деятельности.

Исходя из понимания того, что отдельные, случайно взятые педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию предлагаемой модели, необходимо выявить гибкий, динамично развивающийся комплекс педагогических условий, который бы учитывал функционирование образовательных процессов в оптимальном режиме.

Анализ научной и психолого-педагогической литературы, обобщение педагогического опыта, данные констатирующего этапа экспериментальной работы привели к необходимости выделения следующих педагогических условий успешной подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе:

- открытость образовательной среды;
- индивидуализация образовательной среды;
- материально-техническим оснащением учебного процесса;
- психологическая ориентация и адаптация лиц с ОВЗ и инвалидностью к образовательной среде;
- создание социокультурной среды с учетом потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидностью;

– деятельность по управлению и обеспечению функционирования.

Первое условие обуславливает открытость образовательной среды. Открытость в инклюзивном образовании понимается в значении готовности физической и социальной среды высшего образования к приему и обучению лиц с ОВЗ. Она включает в себя несколько факторов, относящихся к образовательному процессу в высшем образовании (таблица 2).

Таблица 2 - Факторы образования открытой инклюзивной среды

Открытость образовательной среды	Организация образовательного процесса
	Образовательная деятельность
	Воспитательная деятельность
	Доступная физическая среда

Нарушение условий в физической и социальной среде приводит к возникновению существенных барьеров для включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в общий образовательный процесс, нарушению процессов адаптации и социализации инвалидов в образовательной среде учебного заведения.

Социальные отношения в вузе относятся к образовательно-организационному условию реализации инклюзивного образования. Они включают в себя взаимодействие профессорско-преподавательского состава, администрации и сотрудников вуза со студентами по вопросам обучения, организации учебного процесса, воспитательной работе, финансовым отношениям, внеучебной деятельности и другим вопросам.

Учитель, работающий в инклюзивной группе, должен быть психологически и профессионально подготовлен. Подготовка включает в себя информационную готовность, владение педагогическими технологиями, понимание индивидуальных особенностей учащихся с психофизическими отклонениями и применение личностно-ориентированных методов обучения.

Воспитательная работа в вузе направлена на привитие молодым людям таких ценностей, как нравственность, патриотизм, гуманистическое отношение к окружающим. «Воспитание как педагогическое явление означает целостный, сознательно организованный педагогический процесс формирования и образования личности в учебно-образовательных учреждениях специально подготовленными специалистами». К непосредственным обстоятельствам воспитания в инклюзивной группе можно отнести: содержание и организацию деятельности студентов с ОВЗ и инвалидностью, межличностные отношения, общение в группе; отношение преподавателей и администрации учебных заведений к студентам данной категории; взаимодействие студентов с обществом. В целом к воспитательному процессу в вузе относится развитие у всех учащихся и у студентов с ОВЗ и инвалидностью, как у отдельной социальной группы, задатков и способностей в науке, спорте, культуре, общественной жизни, формирование гуманистического мировоззрения и адекватных взаимоотношений с окружающим социумом. Также сюда относится учебная и дружеская кооперация инвалидов со студентами, не имеющими инвалидности. Внедрение инклюзивного образования имеет позитивный эффект для всех категорий учащихся. Разнообразие в группе открывает больше возможностей для всех участников студенческого коллектива.

К физическим условиям, необходимым для доступности и приспособленности учебного пространства вуза, относятся: инклюзивная эргономика, отвечающая нуждам лиц с инвалидностью и удовлетворяющая все их потребности, мобильность внутри учебного помещения, включающая в себя применение лифтов, пандусов, наличие широких дверных проемов и коридоров для передвижения лиц с нарушениями ОДА, использование приспособленных санузлов, а также комфортные и доступные учебные и внеучебные помещения.

Вторым условием является индивидуализация образовательной среды. Ее в зависимости от вида и формы заболевания или нозологии инвалидности образуют следующие факторы.

1. Сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидностью в процессе обучения. Сопровождение детей с инвалидностью может осуществляться командой специалистов - тьюторами, сотрудниками учебного заведения, сурдопереводчиками, тифлопереводчиками, специальными ассистентами, в некоторых случаях родителями или опекунами ребенка в зависимости от его потребностей и имеющихся возможностей. Иногда в течение учебного времени учащегося с физическими отклонениями сопровождают соученики. Сопровождение необходимо в случае невозможности передвигаться самостоятельно, особенно для лиц с нарушениями ОДА и другими видами отклонений. Проблема организации сопровождения является достаточно сложной, так как требует организации специальной службы ассистентов, привлечения и финансовой оплаты сурдопереводчиков и тифлопереводчиков, отказа родителей от работы и личной жизни ради помощи своим детям, значительных финансовых затрат на реализацию обучения и привлечение сопровождающих лиц.

2. Наличие в образовательном учреждении учащихся с ОВЗ и инвалидностью требует организации службы медицинской помощи, где дети данной категории могут получить доступ к различным видам медицинских услуг, проходить реабилитацию, провести необходимые медицинские манипуляции, принять лекарства, проверить свое состояние здоровья. При отсутствии или удаленности медицинской службы, в учебных корпусах необходимо выделить помещения для отдыха и контроля общего состояния здоровья студентами с ОВЗ и инвалидностью. Руководить деятельностью медицинской службы должен отдельный административный аппарат, что пока не получило большого распространения.

3. Обучение учащегося с инвалидностью по индивидуальной учебной программе, которая разрабатывается с учетом индивидуальной программы реабилитации и абилитации инвалида и учебного плана выбранного направления подготовки. Индивидуальную программу реабилитации и абилитации инвалида формирует Федеральное государственное учреждение медико-социальной экспертизы. На ее основе создается образовательный маршрут для учащегося с особыми образовательными потребностями, в котором учитываются сроки обучения, направление подготовки и учебные дисциплины, предусмотренные учебным планом, а также возможные ограничения, связанные с имеющимся дефектом и состоянием здоровья учащегося.

4. Увеличение сроков обучения для учащихся с ОВЗ и инвалидностью в связи с их ограничениями и возможными периодами лечения во время обучения. При прохождении длительной медицинской реабилитации учащийся с инвалидностью может присутствовать на учебных занятиях виртуально, посредством технического обеспечения. Ему может быть продлен срок обучение, но не больше чем на один год.

5. Преподавание специальных адаптивных дисциплин (модулей). Необходимость их преподавания в инклюзивных группах в вузах закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС) 3+ поколения: «При проектировании и реализации программ бакалавриата образовательная организация должна обеспечить обучающимся возможность освоения дисциплин (модулей) по выбору. К адаптивным дисциплинам могут относиться «Психология инвалидности», «Основы социальной работы», «Психолого-педагогическая виктимология», «Лечебная физическая культура».

Третье условие связано с материально-техническим оснащением учебного процесса. В современных условиях образовательный процесс в учебных заведениях проводится с использованием визуальных, аудиальных

и информационно-коммуникативных технических средств, из которых чаще всего используются диапроекторы, фотокамеры, магнитофоны, проигрыватели, музыкальные центры, видеомагнитофоны, телевизоры, видеокамеры, мультимедийные проекторы и компьютеры с различным прикладным программным обеспечением. Технические средства образования являются источником информации, повышают степень наглядности, наиболее полно отвечают учебным запросам обучающихся, делают доступным учебный материал для всех категорий учащихся. Для работы с методической и учебной литературой важны организация доступной сети электронных ресурсов и создание электронных библиотек.

К четвертому условию относятся психологическая ориентация и адаптация лиц с ОВЗ и инвалидностью к образовательной среде. Профессиональная ориентация способствует выбору направления подготовки и будущей специальности учащимися с ОВЗ и инвалидностью. Данной категории людей необходимо выбирать учебное заведение и направление подготовки с учетом психофизических ограничений, происходящих из-за дефекта. Поступление в учебное заведение с подходящими образовательными и эргономическими условиями способствует успешной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и облегчает процесс обучения.

Пятое условие реализации инклюзивного образования - создание социокультурной среды с учетом потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидностью. Определим социокультурную среду для учащихся с ОВЗ и инвалидностью как «окружение обучающихся в образовательном учреждении, включающее в себя социальные группы, преподавателей и сотрудников, информационные потоки, влияние различных общественных организаций, культурно-просветительские мероприятия, ценностные и нравственные качества субъектов, совместно влияющие на изменение и образование внутренних установок и внешних черт объекта, и его

социализацию». Она создает культурное и социальное окружение для учащихся с ОВЗ и инвалидностью и оказывает влияние на деятельность вузов и систему образования в целом. Характеристики внутренней социокультурной среды вуза касаются состояния межличностных отношений участников целостного педагогического процесса, определяют характер социокультурной среды вуза.

Шестым условием является деятельность по управлению и обеспечению функционирования школы. К этому условию относятся: действия по приему новых учащихся, в том числе с ОВЗ и инвалидностью; деятельность по управлению обучением детей; выбор форм и видов организации учебного процесса; управление внеучебной деятельностью, межличностными и внутригрупповыми процессами в высшем образовательном учреждении, бытом в заведении, взаимодействием школы с внешней средой, воспитательной работы с учащимися; управление преподавательским коллективом и сотрудниками, мотивацией учащихся и преподавателей.

Под педагогическими условиями понимаем совокупность внешних обстоятельств образовательного процесса и внутренних особенностей личности, обеспечивающих успешность подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе. В нашем случае к необходимым условиям относим каждое из условий, а их комплекс - к достаточным. Обеспечение успешности подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе возможно только при работе педагогического коллектива по созданию и реализации рассмотренного комплекса условий. В результате анализа психологической и педагогической литературы, опыта работы в высшей школе и, учитывая содержание модели, мы определили, что педагогические условия подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе

в процессе профессиональной подготовки необходимо рассматривать как совокупность внешних обстоятельств образовательного процесса и внутренних особенностей личности студента, от которых зависит формирование профессионально значимых качеств личности.

Для обеспечения успешности процесса подготовки учителя к осуществлению инклюзивного образования выявлены следующие педагогические условия: 1) открытость образовательной среды; 2) индивидуализация образовательной среды; 3) материально-техническим оснащением учебного процесса; 4) психологическая ориентация и адаптация лиц с ОВЗ и инвалидностью к образовательной среде; 5) создание социокультурной среды с учетом потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидностью; 6) деятельность по управлению и обеспечению функционирования.

Новизна выявленных нами педагогических условий состоит в том, что ранее они не использовались в комплексе для избранного предмета исследования.

Выводы по первой главе

1. Актуальность исследования заключается в том, что инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку независимо от физических и умственных способностей удовлетворить потребность в получении образования и равные права для всех. В основе инклюзивного образования лежит создание необходимых условий для интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общее образовательное пространство с целью раскрытия их личностного потенциала.

2. Историю становления инклюзивного образования в России можно разделить на три этапа: интегрированное обучение 60-х годов прошлого столетия; 1980-1990 гг. школа инклюзивного образования "Ковчег";

«инклюзия без границ» последнее десятилетие XX века и первую декаду века XXI.

3. Подготовка будущих учителей к инклюзивному образованию – это комплексное свойство личности, включающее профессиональные знания, умения и функциональные качества к практической деятельности, характеризующееся степенью вовлеченности в деятельность инклюзивного образования и определяющее качество этой деятельности, а также качества личности, необходимые для осуществления данной деятельности, структурно представленное в единстве когнитивного, мотивационного и действенно-практического компонентов.

4. Теоретико-методологической основой исследования готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования являются личностно-ориентированный, аксиологический и валеологический подходы. Личностно-ориентированный подход опирается на гуманистический принцип взаимоотношений учителя и ученика, учитывая субъективный опыт ребенка и оказывая ему педагогическую поддержку его индивидуальности; - аксиологический подход рассматривает систему ценностных ориентаций, составляющих содержательную сторону подготовки педагогов и выражающих внутреннюю основу их отношений к инклюзивному образованию в целом и детям с ОВЗ; валеологический подход предполагает непрерывный процесс обучения, воспитания и развития здоровья человека, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, поведения и деятельности, обеспечивающих ценностные отношения к личному здоровью и здоровью окружающих людей.

5. В осуществлении инклюзивного образования реализуются три основных принципа: ситуационный принцип, принцип культуросообразности, принцип сотрудничества и свободы выбора.

6. На основе личностно-ориентированного, аксиологического и

валеологического подходов спроектирована система, которая отражает основные характеристики подготовки будущего учителя к осуществлению инклюзивного образования, включает структурные компоненты (цель, содержание, формы, методы организации педагогического процесса и результат).

7. Успешность подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе в процессе профессиональной подготовки возможна при наличии комплекса педагогических условий: 1) открытость образовательной среды; 2) индивидуализация образовательной среды; 3) материально-техническим оснащением учебного процесса; 4) психологическая ориентация и адаптация лиц с ОВЗ и инвалидностью к образовательной среде; 5) создание социокультурной среды с учетом потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидностью; 6) деятельность по управлению и обеспечению функционирования.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

2.1 Программа экспериментальной работы

Представленный в первой главе теоретический анализ процесса становления феномена инклюзии в России и выявленные проблемы подготовки педагогических кадров к работе в гетерогенных группах позволили высказать предположение о структуре дефиниции «готовность к работе в инклюзивных условиях», а также разработать модель личности педагога «включенного» образования. Вторая глава нашего диссертационного исследования посвящена экспериментальной проверке истинности выдвинутых тезисов.

Целью проведения опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является апробация модели формирования у студентов профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для успешной реализации инклюзивных принципов в профессиональной деятельности, а также оценка ее эффективности.

Достигнуть указанной цели предполагается через решение следующих задач экспериментальной работы:

1. Разработать пакет диагностических методик для определения уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов.
2. Определить актуальное состояние развития готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования.

3. Экспериментально проверить эффективность реализации системы подготовки будущих учителей к работе в разнородной образовательной среде.

4. Разработать научно-методические рекомендации по формированию у будущих педагогов компонентов инклюзивной готовности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для каждого этапа были сформулированы конкретные задачи (таблица 3).

Таблица 3 – Задачи экспериментальной работы по этапам

Название этапа	Задачи экспериментальной работы
Констатирующий этап	<ol style="list-style-type: none">1. Определить цели и задачи опытно-экспериментальной работы.2. Составить план эксперимента.3. Подобрать контрольную и экспериментальную группу исследуемых.4. Разработать пакет методик для диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов.5. Провести нулевой срез уровня сформированности искомого качества у студентов.6. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента
Формирующий этап	<ol style="list-style-type: none">1. Смоделировать процесс формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии.2. Проверить эффективность представленного методического комплекса на практике.3. Проанализировать результаты формирующего этапа эксперимента.
Контрольный этап	<ol style="list-style-type: none">1. Провести итоговый мониторинг уровня сформированности инклюзивной готовности студентов.2. Обобщить и проанализировать результаты контрольного эксперимента.3. Разработать научно-методические рекомендации по повышению уровня инклюзивной готовности4. Сформулировать выводы по опытно-экспериментальной работе.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в течение 2021-2022 годов.

В эксперименте 58 приняли участие студенты (51 человек), обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат). В качестве экспериментальной (ЭГ) была выбрана группа

ППОБ-1402 (начальное образование), за контрольную (КГ) приняли группу ППОБ-1401(дошкольное образование).

На этапе констатирующего эксперимента разработан диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценить степень овладения студентами каждым компонентом инклюзивной готовности, выявить уровень сформированности компетенций бакалавра в соответствии с ФГОС ВО, дефицитов, слабых и сильных сторон компетентностного развития [113, с.6]. При подборе методик мониторинга учитывались составляющие инклюзивной готовности. В первой главе нами были выделены ее следующие компоненты: инклюзивная этика, теория и практика.

Чтобы наметить пути формирования готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования, необходимо выявить ее качественные характеристики, то есть уровни. Под уровнем мы понимаем соотношение «высших» и «низших» компонентов каких-либо структур. Выделим следующие уровни сформированности инклюзивной готовности педагога (таблица 4).

Таблица 4 – Характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов

Уровни инклюзивной готовности	Характеристика уровней инклюзивной готовности
Пороговый (0-5 баллов)	Минимальный бессистемный набор профессиональных компетенций. Знания о феномене инклюзивного образования, потребностях, личности «особых» людей носят характер житейских представлений; низкая готовность строить свою профессиональную деятельность на основе инклюзивных принципов, принимать его ценности и идеи. Студенты испытывают затруднения в выявлении образовательных потребностей каждого учащегося и адаптации к ним образовательной среды, в организации сотрудничества и партнерства администрации, учителей, членов семей учеников с ОВЗ, узких специалистов для осуществления инклюзивного учебно-воспитательного процесса; не планируют в будущей профессиональной деятельности выстраивать индивидуальный личностно-ориентированный маршрут «особого» ребенка на основе адаптированной образовательной программы. Слабо сформированы профессионально важные для педагога инклюзивного образования личностные качества

Продолжение таблицы 4

Уровни инклюзивной готовности	Характеристика уровней инклюзивной готовности
Базовый (6-11 баллов)	<p>Профессиональные компетенции сформированы недостаточно системно, не всегда эффективно применяются в той или иной педагогической ситуации. Знания инклюзивной теории фрагментарны. Студенты не в полной мере умеют адаптировать образовательную среду к особым потребностям учеников, но с готовностью принимают идеи и принципы инклюзии, проявляют теплое отношение к детям с ООП, толерантны ко всем участникам инклюзивного образовательного процесса; открыты и способны взаимодействовать с субъектами инклюзивного образования, готовы подстраивать личный стиль общения в зависимости от ситуации к собеседнику; считают позицию «педагог инклюзивного образования» общественно важной, но не всегда способны к осуществлению учебновоспитательного процесса в условиях инклюзивного образования; настроены на плодотворное сотрудничество с администрацией, коллегами, родителями учеников с ОВЗ только в определенных (знакомых, отработанных) педагогических ситуациях. Профессионально важные качества (эмпатия, милосердие, чуткость, эмоциональная гибкость) сформированы частично</p>
Повышенный (12-16 балла)	<p>В полной мере, системно сформированы профессиональные компетенции, позволяющие достичь высокого общественно значимого и образовательного результата. Прочные знания в области инклюзивной теории. Студенты нацелены на эффективную профессиональную деятельность в условиях инклюзивной школы; готовы реализовывать современные стратегии и технологии инклюзивного образования; в работе намерены опираться на идеи и ценности инклюзии; владеют приемами и методами достижения педагогических целей, диагностическим инструментарием по определению образовательных потребностей «особых» учащихся, умеют определять индекс инклюзивности учреждения образования, намерены и способны построить инклюзивную культуру школы, поддерживать и развивать инклюзивную практику, адаптировать учебные программы к особенностям и потребностям каждого школьника; обладают профессиональными компетенциями для консультирования по вопросам инклюзии родителей, коллег, администрации образовательного учреждения; владеют приемами и технологиями проведения семинаров и тренингов для всех участников инклюзивного образовательного процесса. В полной мере сформированы профессионально важные для педагога инклюзивного образования качества.</p>

Кроме этого, для мониторинга уровня сформированности инклюзивной готовности будущих преподавателей определим ее критерии и показатели. С учетом критериев и показателей нами разработан комплекс методик, направленный на выявление искомой компетенции у студентов (таблица 5).

Таблица 5 – Диагностика уровня сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов

Компоненты	Критерии готовности	Показатели инклюзивной готовности	Методики оценки
Инклюзивная этика	Ценностно-мотивационный	1. Ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к инклюзивному образованию. 2. Личностная направленность на реализацию инклюзивных принципов. 3. Мотивация на достижение успеха в организации условий для инклюзивного образования	1. Методика изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк). 2. Самооценка профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин)
	Личностный	Совокупность профессионально важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств	1. Методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская). 2. Опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна (диагностика способности к эмпатии)
Инклюзивная теория	Когнитивный	1. Наличие специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования. 2. Самооценка (рефлексия) целесообразности и эффективности своих действий по организации инклюзивного образования.	1. Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.). 2. Определение уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников)
Инклюзивная практика	Деятельностный	1. Владение эффективными способами взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования. 2. Уметь проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием.	1. Оценка способности решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.). 2. Оценка результатов деятельности студентов (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)

Результаты диагностики по каждой методике вносятся в сводную таблицу (таблица 6). За низкий уровень сформированности показателя присваивается 0 баллов, средний – 1 балл, высокий – 2 балла. Таким образом, максимально возможное количество баллов – 16. Полученные баллы суммируются. Количество баллов от 0 до 5 характеризует пороговый уровень сформированности инклюзивной готовности, от 6 до 11 баллов – базовый уровень, от 12 до 16 баллов – повышенный.

Таблица 6 – Оценка уровня сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов

Критерии готовности	Методики оценки	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
Ценностно-мотивационный	Методика изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк)	0-15 баллов	16-30 баллов	31-45 баллов
	Самооценка профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин)	0-5 баллов	6-10 баллов	11 и более баллов
Личностный	Методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская)	0-12 баллов	13-18 баллов	19-24 баллов
	Диагностика способности к эмпатии (опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)	0-16 баллов (юноши) 0-22 балла (девушки)	17-25 баллов (юноши) 23-29 баллов (девушки)	26-33 баллов (юноши) 30-330-балла (девушки)
Когнитивный	Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.)	0-8 баллов	9-17 баллов	18-25 баллов
	Определение уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников)	0-11 баллов	12-22 балла	23-34 балла
Деятельностный	Оценка результатов деятельности студентов (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	0-6 баллов	7-13 баллов	14-20 баллов
	Оценка способности решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	0-16 баллов	17-33 балла	34-50 баллов

Применение параллельно этих методик позволяет наиболее эффективно, адекватно и наглядно, на наш взгляд, оценить уровень сформированности инклюзивной готовности студентов педагогического вуза.

Такой компонент готовности к работе как инклюзивная этика диагностировался по двум методикам: методика изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк) и «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (автор Н.П. Фетискин). Исследование показало, что достаточное число студентов не считают очевидным тот факт, что дети с ОВЗ должны иметь доступ к обучению в обычных школах.

С точки зрения личностного критерия, который также определялся по двум методикам («Психологическая компетентность учителя» Т.Н. Графской и опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна на способность к эмпатии), низкий уровень психологической компетентности продемонстрировали 26% респондентов (13 чел.), средний – 52% (27 чел.) и высокий уровень показали 22% (10 чел.) Способностью к эмпатии на среднем уровне обладают 47% будущих педагогов, а именно 24 чел. Высокий уровень эмпатии продемонстрировали только 5 чел., что составило 10% от общего числа диагностируемых. Таким образом, можно сделать вывод о том, что такой компонент как инклюзивная этика у большинства студентов развит недостаточно.

Для исследования степени овладения студентами инклюзивной теорией применялся тест по основам инклюзивного образования. 51% учащихся (26 чел.) выполнили его на среднем уровне, 17 чел. (33%) продемонстрировали серьезную нехватку специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования. Высокий уровень педагогической рефлексии по методике Е.Е. Рукавишниковой

показали 15 человек, что составило почти 30% от общего числа исследуемых.

Для изучения уровня сформированности такого компонента как инклюзивная практика по деятельностному критерию применялись адаптированные методики О.С. Кузьминой «Оценка способности решать профессиональные задачи» и «Оценка результатов деятельности студентов». Результаты диагностики показали, что этот компонент сформирован у студентов наиболее слабо. На высоком уровне инклюзивной практикой не владеет никто из двух групп. С большинством заданий не справились 72% студентов (37 чел.).

При тестировании по диагностической методике В.В. Хитрюк были получены следующие результаты: низким уровнем инклюзивной готовности обладают 35% студентов, средний – у 47%, высокий – у 18% будущих педагогов.

В целом проведенное исследование показало, что пороговым уровнем инклюзивной готовности обладают 20 чел. (40%), у 15% респондентов (8 чел.) отмечается повышенный уровень. Доминирующее число (45% - 23 чел.) исследуемых продемонстрировали средний уровень готовности.

Результаты наблюдения и бесед со студентами подтверждают данные диагностических методик. Будущие педагоги слабо ориентируются в инклюзивных ценностях, затрудняются при решении ситуационных педагогических задач. Отмечая в целом удовлетворенность от выбора сферы профессиональной деятельности, с опасением относятся к работе с «особыми» учащимися, объясняя это недостатком терпения, трудностями взаимоотношений с родителями таких детей, отсутствием специальных знаний по технологиям организации инклюзивного образования. Представим полученные результаты в виде таблицы 7.

Таблица 7 – Результаты мониторинга уровня инклюзивной готовности будущих педагогов

Уровни	ЭГ (31 человек)		КГ (20 человек)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Пороговый	12	39	8	40
Базовый	14	45	9	45
Повышенный	5	16	3	15

Более наглядно результаты нулевого среза инклюзивной готовности будущих педагогов представлены в виде диаграммы (рис.1).

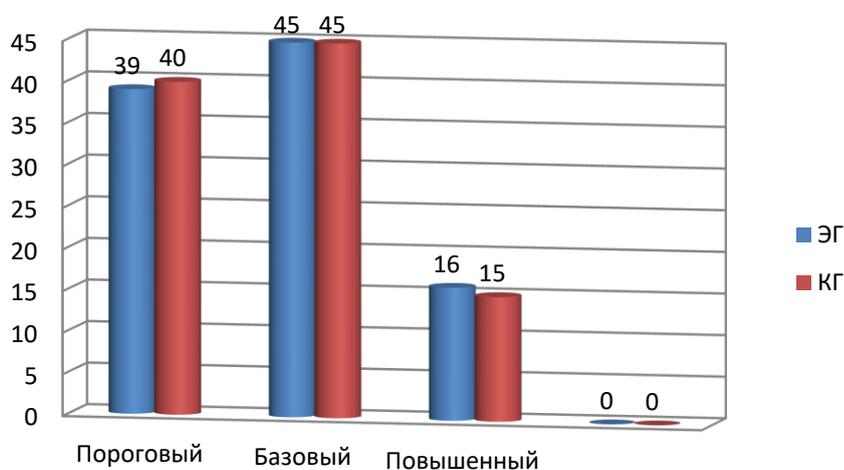


Рис.1 - Результаты мониторинга уровня инклюзивной готовности будущих педагогов

Анализируя данные мониторинга, можно увидеть, что процентное соотношение студентов с пороговым, базовым и повышенным уровнем готовности в экспериментальной и контрольной группах примерно одинаково. Это доказывает исходную равнозначность выбранных для исследования респондентов, а значит они соответствуют требованиям психолого-педагогического эксперимента.

Таким образом, на момент проведения констатирующего этапа эксперимента готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Это свидетельствует об актуальности проблемы и необходимости поиска путей

повышения уровня компетентности студентов в вопросах инклюзивного образования.

2.2 Процессуально – технологические особенности подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе

Цель формирующего этапа: реализация в образовательный процесс высшей педагогической школы системы профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей.

Задачи формирующего этапа:

1) разработать и провести работу с профессорско-преподавательским составом, реализующим методические дисциплины профессионального цикла, по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования, формированию ценностно-смысловой основы инклюзивного мышления, овладению технологиями работы в инклюзивной среде;

2) содержательно преобразовать все методические учебные дисциплины профессионального цикла (включить материал по инклюзивному образованию детей в соответствии с образовательными областями ФГОС ДО), обеспечивающий методическую подготовку;

3) содержательно преобразовать программы производственной (педагогической) практики в дошкольных образовательных организациях, предполагающие педагогическую деятельность в группах общеразвивающей, компенсирующей и комбинированной направленности, обеспечивающую практическую подготовку;

4) обеспечить возможности проявления и развития социальной активности будущих педагогов в совместной проектной (научно-исследовательской) деятельности студентов, обучающихся по направлениям подготовки Педагогическое образование, Психолого-

педагогическое образование и Специальное (дефектологическое) образование.

Решение задач формирующего этапа исследования осуществлялось поэтапно. На организационном этапе осуществлялось проектирование ОПОП, разработка и утверждение учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки. Структура организационного этапа представлена на рисунке 2.



Рис. 2 - Структура организационного этапа формирующего эксперимента

Выбор тем занятий обусловлен набором компетенций педагога инклюзивного образования, обозначенным в первой главе данного диссертационного исследования.

Практическая подготовка студентов организована с использованием технологии «перевернутый класс». Теоретический материал, необходимый для работы на практическом занятии, изучался учащимися дома.

В образовательные результаты по всем методическим дисциплинам были включены:

1) организация различных видов деятельности детей (по направлению развития) с учетом разных образовательных возможностей детей;

2) проектирование образовательных ситуаций и технологий обучения, развития и воспитания детей (в том числе ограниченных возможностей здоровья), обеспечивающие равные возможности для полноценного развития каждого ребенка;

3) обеспечение благоприятных условий для развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром.

Кроме дисциплин методического цикла, в образовательные результаты таких дисциплин, как «Семейная педагогика детей раннего и дошкольного возраста» (ПМ 1), «Организация режима в ДОО» (ПМ 5), и дисциплин ПМ 6 («Образовательные программы дошкольного образования», «Педагогическая диагностика образовательных достижений детей раннего и дошкольного возраста», «Образовательная среда дошкольной образовательной организации») включены знания, умения и способности, обеспечивающие готовность будущих педагогов к работе с детьми с разными образовательными возможностями в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Следующий шаг организационного этапа формирующей работы - работа с профессорско-преподавательским составом (далее ППС), реализующим методические дисциплины профессионального цикла, по позиционированию идей и ценностей инклюзивного образования, формированию ценностно-смысловой основы инклюзивного мышления, овладению технологиями работы в инклюзивной среде. В институте непрерывного образования СГУ им. Питирима Сорокина были организованы курсы повышения квалификации по дополнительной профессиональной образовательной программе «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС» в объеме 36 часов в форме дистанционного обучения. В процессе освоения содержания дополнительной профессиональной образовательной программы преподаватели освоили: ценностно-смысловые и нормативно-правовые, теоретико-методологические и методические основы инклюзивного образования. Таким образом осуществлялась общетеоретическая подготовка ППС. В план работы кафедры дошкольного образования включены научно-методические семинары, цель которых выработать единый подход к определению содержания и утвердить методический конструкт его реализации в темах учебных дисциплин, обеспечивающих профессиональную подготовку будущих педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивного образования. Результатом данного этапа работы стало утверждение рабочих программ дисциплин и программ практик.

Таким образом, конструкт содержательного этапа формирующей работы: представлен четырьмя блоками профессиональной подготовки (теоретическим, методическим, практическим и интегрированным блоком, включающим совместную проектную (научно-исследовательскую) деятельность обучающихся разных направлений подготовки; спроектирован в соответствии со структурными компонентами

профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному дошкольному образованию и с учетом превентивных мер по предупреждению затруднений в условиях реальной практической деятельности (на основе данных констатирующего этапа исследования); направлен на формирование профессиональной готовности будущих педагогов дошкольного образования в области организации совместного обучения, воспитания и развития детей с нормальным и нарушенным развитием.

Реализация содержания профессиональной подготовки студентов к инклюзивному дошкольному образованию в методическом блоке дисциплин в каждом ПМ осуществлялась как системный способ организации совместной деятельности обучающихся и преподавателей, позволяющий формировать мотивационно-личностную, информационную (содержательную) и технологическую (деятельностную) готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Для реализации процесса профессиональной подготовки были отобраны такие технологии как: технология контекстного обучения (применение кейсов и решение профессиональных задач), технология развития критического мышления, элементы технологий проектного и проблемного обучения. Методический конструкт реализации тем методического блока дисциплин включал:

- целеполагание и планирование педагогической деятельности в группах разной направленности;

- разработку конструктов образовательной деятельности в режимных моментах по направлениям развития ребенка в соответствии с ФГОС с учетом разных образовательных возможностей детей;

- разработку конструктов организованной образовательной деятельности по направлениям развития ребенка в соответствии с ФГОС с учетом разных образовательных возможностей детей;

работа с кейсами и решение профессиональных задач;

– проектирование педагогических ситуаций, отражающих особенности педагогического взаимодействия субъектов образовательных отношений по направлениям развития ребенка в соответствии с ФГОС в условиях инклюзии;

– консультирование участников образовательных отношений по вопросам психолого-педагогического сопровождения и образования учащихся с разными образовательными возможностями по направлениям развития ребенка в соответствии с ФГОС.

Одним из значимых условий организации эффективного инклюзивного образования является взаимодействие специалистов в комплексном сопровождении образовательной деятельности. Результаты констатирующего эксперимента позволили заключить, что значительная часть педагогов отметили наличие затруднений во взаимодействии со специалистами при решении образовательных задач в условиях инклюзии. Дети с ОВЗ нуждаются в комплексном сопровождении, которое строится на сотрудничестве: учителей–логопедов, дефектологов, педагогов – психологов, воспитателей с обязательным привлечением в образовательный процесс семей воспитанников. Качество и результативность комплексного сопровождения зависит от согласованных действий специалистов, работающих с ребенком. Подготовка к сотрудничеству будущих специалистов в области образования является актуальной задачей профессионального образования и реализуется посредством организации следующих мероприятий:

1) «Фестиваль педагогического мастерства». Будущие педагоги проводят мастер-классы по работе с детьми для студентов, обучающихся по профилям подготовки «Логопедия», «Дошкольная дефектология», «Психология образования».

2) «Неделя психологии образования» - студенты, обучающиеся по профилю «Психология образования», проводят тренинги и консультации, демонстрируют особенности проведения психологической диагностики и психологического консультирования студентам обучающихся по профилям подготовки «Логопедия», «Дефектология», «Педагогика и психология начального образования».

3) Дискуссионная учебно-методическая площадка «Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях». В профессиональной дискуссии принимают участие студенты, обучающиеся по направлениям подготовки "Специальное (дефектологическое) образование" и "Психолого-педагогическое образование", а также преподаватели кафедры общей и специальной педагогики и кафедры начального образования, кафедры общей психологии и психологии развития. Дискуссионная учебно-методическая площадка становится итоговым мероприятием, которое позволяет актуализировать и обогатить опыт сотрудничества будущих специалистов в области инклюзивного образования.

В рамках дискуссионной учебно-методической площадки организуется:

– командная работа (в одну команду включаются студенты, обучающиеся по различным направлениям и профилям подготовки, методом случайного выбора);

– работа с кейсами (направлена на разработку совместной деятельности будущих специалистов, так и четкое определение индивидуального вклада каждого);

– решение профессиональных задач (как правило, содержание профессиональных задач включает работу с родителями, это возможные варианты решения конфликтных ситуаций, различных требований к

ребенку, тревожности и опасений со стороны участников образовательных отношений);

- обсуждение актуальных вопросов начального, специального и инклюзивного образования.

Такая организация работы позволяет сформировать профессиональное студенческое сообщество и формирует готовность к сотрудничеству с различными участниками образовательных отношений в решении профессиональных задач в реальной педагогической деятельности.

В таблице 8 представлен тематический план практических занятий, реализованных со студентами на формирующем этапе.

Таблица 8 – Тематический план практических занятий

№ п/п	Тема	Содержание	Формы работы
1	Этические и правовые аспекты инклюзивного образования	Этические основания инклюзивного образования: культурологические аспекты, развитие концепции, гуманистическое содержание, принципы инклюзивного образования. Барьеры на пути инклюзии.	«Мозговой штурм», презентация, групповых проектов, дебаты
2	Особые образовательные потребности детей с ОВЗ	Международные правовые документы о правах и свободах человека. Международные правовые документы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Понятие «дети с ОВЗ», «дети с особыми образовательными потребностями». Типология нарушений.	«Круглый стол», представление презентаций, решение контекстных задач
3	Современные модели инклюзивного образования	Организационные и психолого-педагогические условия, обеспечивающие обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании. Вариативные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.	«Круглый стол»

Продолжение таблицы 8

№ п/п	Тема	Содержание	Формы работы
4	Педагог в системе инклюзивного образования	Личность педагога инклюзивного образования. Педагогическая толерантность. Проблемы эмоционального принятия ребенка с ОВЗ. Нравственный смысл вопроса о профессиональной пригодности. Соответствие педагога требованиям инклюзивной школы. Необходимость постоянного самосовершенствования учителя. Специфика деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.	Дискуссия, коучинг-сессия
5	Культура инклюзии: общение и этикет	Коммуникативная компетентность педагога ИО. Стереотипы и барьеры в общении. Культура инклюзии: общение и этикет. Толерантная терминология. Этика взаимоотношений с людьми с ОВЗ и членами их семьи.	Коллективное обсуждение, деловая игра
6	«Уроки доброты» как средство популяризации инклюзивного образования	«Уроки доброты» в системе образования. Примерная структура и содержание урока. Методические рекомендации по проведению уроков понимания инвалидности. Виды тренинговых упражнения для «уроков доброты».	Педагогическая мастерская
7	Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности	Сущность понятий «социальная поддержка», «психологическая устойчивость». Четыре основных типа приспособления человека с ОВЗ к ситуации инвалидности. Цели, задачи, виды, источники и критерии полезности поддержки.	Дискуссия, выступление с презентациями, тренинг
8	Педагогические технологии организации инклюзивного образования	Современные педагогические технологии в инклюзивном образовании. Особенности применения интерактивных технологий (кейс-метод, портфолио) в ИО. Технология психологического сопровождения социализации, адаптации, коррекции в ИО. Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.	Педагогическая мастерская

Продолжение таблицы 8

№ п/п	Тема	Содержание	Формы работы
9	Построение инклюзивной культуры образовательной организации	Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Взаимодействие субъектов образовательной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Тьюторство. Индивидуальная образовательная программа.	Коллективное обсуждение, проектирование, сторителлинг

Системообразующим компонентом для организации самостоятельной работы по усвоению «инклюзивной теории» являлось использование облачных технологий Google Drive. В облаке преподаватель разместил методические указания по организации самостоятельной работы студентов при подготовке к практике, электронные учебные пособия к каждому занятию курса, презентации, видеофильмы и записи вебинаров. Студенты знакомились с теоретическими положениями, применяя технологию развития критического мышления, ведя по ходу обучения «бортовой журнал», где проводили рефлексию освоения дисциплины. Особо хочется отметить возможности использования облачных сервисов при работе в группах над совместными проектами. По программе практикума студенты выполняли несколько групповых работ, например, разрабатывали проект мер по решению актуальных проблем развития инклюзивного образования в России, готовили презентации «Особые дети в обычном мире» по различным видам нарушений в развитии. Облачные технологии позволяют работать над проектом удаленно и в то же время вместе. Студенты получают задания и делятся на группы. Внутри группы распределяются обязанности. Затем руководитель группы создает документ и предоставляет доступ к нему сокурсникам (с помощью ссылки или по адресам электронной почты). Участники группы работают над проектом дома или в институте в режиме

реального времени, наполняя документы содержанием. Они могут оперативно обмениваться сообщениями, вносить поправки и высказывать предложения, что делает совместную работу более эффективной. Когда работа закончена, предоставляется доступ преподавателю. Педагог может прокомментировать какие-либо части документа, чтобы студенты могли скорректировать его содержание до защиты проекта. Хочется отметить, что «...при оценивании участия в создании проекта важно то, что учитель может отследить хронологию изменений. По этой хронологии можно в какой-то степени определить, какой вклад внес каждый участник группы» [35, с. 908] Такая организация работы вызывает неподдельный интерес у студентов, приучая их работать в команде, создавая неизменно ситуацию успеха, повышая мотивацию к обучению.

В аудитории под руководством преподавателя осуществлялась практическая квазипрофессиональная деятельность. Важный толчок к принятию ценностей «включенного» образования дал студентам просмотр фильмов и социальных роликов об инклюзии: «Клеймо», «Ты самый лучший», «Особые мамы «особых» детей». Современные образовательные технологии, применяемые в обучении, позволили повысить продуктивность образовательного процесса, сделать его эффективным и динамичным. Создание собственных презентаций, организация «мозгового штурма» для решения проблемных вопросов, разработка проектов инклюзивной направленности позволили активизировать познавательную деятельность студентов, мотивировать их на саморазвитие в плане готовности работать с «особыми» детьми.

В заключение обсуждений формулировались выводы, как один из вариантов обобщения составлялся кластер, синквейн.

Для формирования личностных качеств педагога инклюзивной школы проводился тренинг толерантности, упражнения к которому студенты подбирали сами в процессе самостоятельной подготовки. Тренингу как

одному из методов активного обучения присущи интерактивность, коммуникативность, экспрессивность, технологичность. Все эти характеристики делают этот метод целесообразной и эффективной формой работы по формированию инклюзивной готовности педагогов.

Целью проведения тренинга также было вооружение будущих учителей приемами формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ у сверстников с нормой в развитии и родительской общественности. Особый отклик вызвали у студентов игры, имитирующие ограничения физических возможностей типа «Поводырь», «Имитация» и др. Будущие педагоги на собственном опыте столкнулись с ситуацией инвалидности, барьерами, препятствующими нормальной жизнедеятельности людей с ОВЗ в современном обществе, неприспособленностью окружающей среды к принятию идеи «инаковости». Эти упражнения студенты в последующем эффективно применяли при проектировании уроков понимания инвалидности. Видеозапись одного из таких уроков и методические указания по их проведению были размещены в облачном сервисе для самостоятельного просмотра, после чего студенты получили групповое задание по разработке фрагмента «урока доброты» в начальной школе.

Дидактические материалы и примеры тренинговых упражнений студенты включили в кейсы «Приемы формирования эмпатийных и толерантных отношений к ребенку с особыми образовательными потребностями». Эту подборку они использовали при разработке конспекта «урока понимания инвалидности» по технологии педмастерской. Один из основных принципов взаимодействия в работе по данной технологии — это принцип диалога, сотворчества. Сочетание индивидуальной и коллективной работы создаёт атмосферу сотрудничества, взаимопонимания, способствует повышению уровня коммуникативной культуры, формированию навыков творческого постижения и освоения новых знаний.

Поведенческий компонент инклюзивной готовности будущих педагогов формировался в процессе изучения темы «Культура инклюзии: общение и этикет». Студентам были даны такие задания для самостоятельной работы как написать рецензию на статью по данной проблематике, реферат, посмотреть вебинар по теме. После коллективного обсуждения проблемных вопросов была организована деловая игра ««Мы общаемся – мы все разные», направленная на развитие коммуникативных способностей учащихся.

На практическом занятии по теме: «Педагог в системе инклюзивного образования» со студентами была проведена коучинг-сессия по развитию способности к эмпатии. Коучинг (англ. coaching — обучение, тренировки) — метод консультирования и тренинга, отличается от классического тренинга и консультирования тем, что коуч не даёт советов и жёстких рекомендаций, а ищет решения совместно с обучаемым. Коучинг как форма и метод обучения в общем виде может выполнять диагностико-коррекционную, обучающую, коммуникативную, рефлексивную, командо-образующую функции.

Для формирования такого компонента готовности будущих педагогов как инклюзивная практика применялись различные методические приемы, имитирующие профессиональную деятельность в условиях разнородной образовательной среды: составление технологических карт уроков и внеурочных занятий, родительских собраний, построение алгоритма действий учителя по знакомству учащихся с проблемой инвалидности, разработка методических рекомендаций по применению технологий организации учебно-воспитательного процесса в инклюзивном классе и индивидуальной образовательной траектории учащегося.

Особое место в формировании ключевых компетенций педагога «включенного» образование занимает решение контекстных задач.

В аудитории студенты учились работать с контекстными задачами по ТРИЗ-технологии в группах. Им был предложен такой алгоритм работы:

1. «Мозговой штурм»: коллективное генерирование всевозможных вариантов решения задачи. На этом этапе неприемлема критика, важно предложить, как можно больше различных путей преодоления противоречия, пусть даже какие-то из них покажутся абсурдными.

2. Анализ предложенных вариантов решения задачи, высказывание аргументов «за» и «против».

3. Принятие и презентация оптимального решения.

4. Если задача предполагала несколько приемлемых вариантов решения, то заключительным этапом было их ранжирование по степени эффективности и целесообразности.

Результатом решения контекстной задачи являлся разработанный студентами алгоритм действий, позволяющий наиболее эффективно и безболезненно для всех субъектов инклюзивного образовательного процесса разрешить сложившуюся проблемную педагогическую ситуацию.

Важную роль в подготовке будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования играет формирование у них рефлексивных умений. Рефлексия связана с анализом и переоценкой студентами собственного жизненного и профессионального опыта, пересмотром алгоритма педагогических действий. В рамках данной научно-исследовательской работы рефлексия позволяла оценить уровень усвоения теоретического материала, проанализировать результаты изучения дисциплины, а также осознать степень значимости личного вклада каждого приверженца идеи инклюзивного обучения детей с ОВЗ в построение образовательного пространства, доступного каждому человеку, имеющему особые потребности. Рефлексивная деятельность осуществлялась с использованием разнообразных методических приемов: эссе, интервьюирование, ведение рефлексивного дневника. Так, например,

студенты писали эссе на тему «Смогу ли я сделать это?», где оценивали свою готовность работать с «особыми» детьми, рассуждали о собственном профессиональном развитии в вопросах инклюзии и т.п. Большинство из студентов оценило свой уровень инклюзивной готовности как достаточный, отмечая, что, даже если в процессе работы в интегрированном классе возникнут вопросы, они знают, где искать на них ответы.

В качестве набора рефлексивных вопросов на последнем практическом занятии будущим педагогам была предложена карта самооценки индивидуальных затруднений учителя по проблеме инклюзивного образования. К примеру, на вопрос: «Представляет ли для вас трудность адаптировать материал урока для детей с ОВЗ по вашему предмету?» 76% студентов ответили «нет». Также на заключительном уроке студенты писали рассказы на тему инклюзии по технологии сторителлинг. У них получились добрые, увлекательные истории со счастливым концом о том, как вместе можно добиться высоких результатов, как меняет детей в лучшую сторону совместная учеба, становятся более понимающими и чуткими взрослые, родители и учителя, соприкасаясь с «особыми» детьми. Сочиняя такие сказки, студенты продемонстрировали высокий уровень интериоризации инклюзивных ценностей, принятие идей инаковости, готовность работать в условиях инклюзивного образования. Навыки рассказывания поучительных историй они смогут применить в самостоятельной практической деятельности при проведении классных часов, уроков понимания инвалидности, тренингов по развитию толерантности.

2.3 Итоги проведения экспериментальной работы

Данный параграф посвящен анализу результатов опытно-экспериментальной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов.

Для проведения контрольного этапа эксперимента применялись те же методики диагностики готовности в условиях инклюзивного образования, что и на констатирующем этапе. Количество респондентов осталось прежним: 51 чел., из которых 31 студент в экспериментальной группе и 20 чел. в контрольной.

Рассмотрим результаты повторной диагностики уровня инклюзивной готовности респондентов контрольной группы. Нужно отметить, что 2 человека повысили свой уровень готовности к работе с «особыми» детьми с порогового до среднего. Улучшение показателей произошло по ценностно-мотивационному и личностному критериям. В процессе беседы выяснилось, что студенты в целях самообразования после констатирующего этапа нашего эксперимента посмотрели видеоролики инклюзивной направленности и изучили литературу по данному вопросу. Это позволило им получить более высокие баллы по методике ценностного отношения к инклюзии и диагностике способности к эмпатии. Таким образом, результаты итогового среза в контрольной группе следующие: 6 чел. (30%) обладают пороговым уровнем, 11 чел. (55%) – базовым, 3 чел. (15%) продемонстрировали повышенный уровень готовности к работе в условиях инклюзивного образования (таблица 9).

Таблица 9 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов в контрольной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	Констатирующий		Контрольный	
Пороговый	8	40	6	30
Базовый	9	45	11	55
Повышенный	3	15	3	15

Для наглядности представим результаты в виде диаграммы (рис.3).

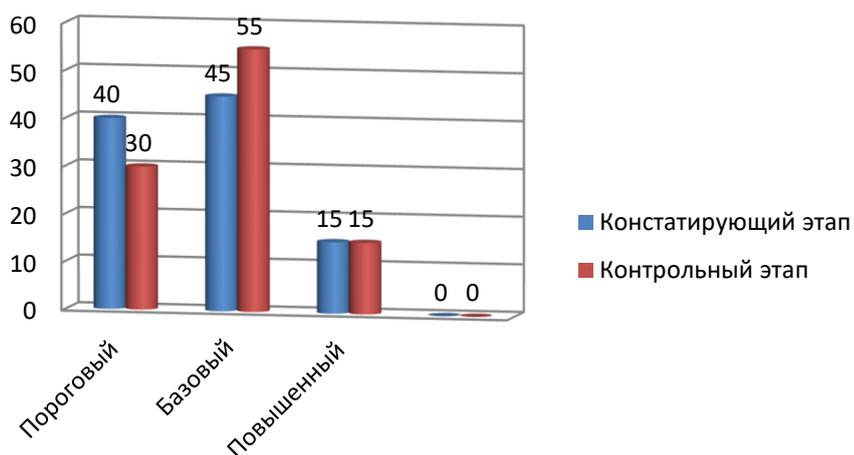


Рис.3 - Результаты мониторинга уровня инклюзивной готовности будущих педагогов

На результатах итогового тестирования респондентов экспериментальной группы остановимся более подробно. Сразу отметим, что показатели уровня инклюзивной готовности студентов, проходивших обучение по предложенной в первой главе модели подготовки кадров для «включенного» образования, значительно повысились. Наибольшая положительная динамика наблюдается по ценностно-мотивационному и деятельностному критериям. Так при изучении отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования по методике В.В. Хитрюк все студенты отметили, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах» и «инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей». Мнение группы таково, что обычные учебные заведения должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка. Таким образом, значительно повысился уровень профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов к работе с «особыми» детьми и произошла интериоризация ценностей «включенного» образования в сознание

студентов (таблица 10). Они знают философию и принципы инклюзии, демонстрируют ценностное отношение к людям с ОВЗ, готовы в своей будущей профессиональной деятельности осуществлять совместное обучение здоровых и «особых» детей.

Таблица 10 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по ценностно-мотивационному критерию в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	Констатирующий		Контрольный	
	количество	%	количество	%
Пороговый	12	39	3	10
Базовый	16	51	18	58
Повышенный	3	10	10	32

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 4).

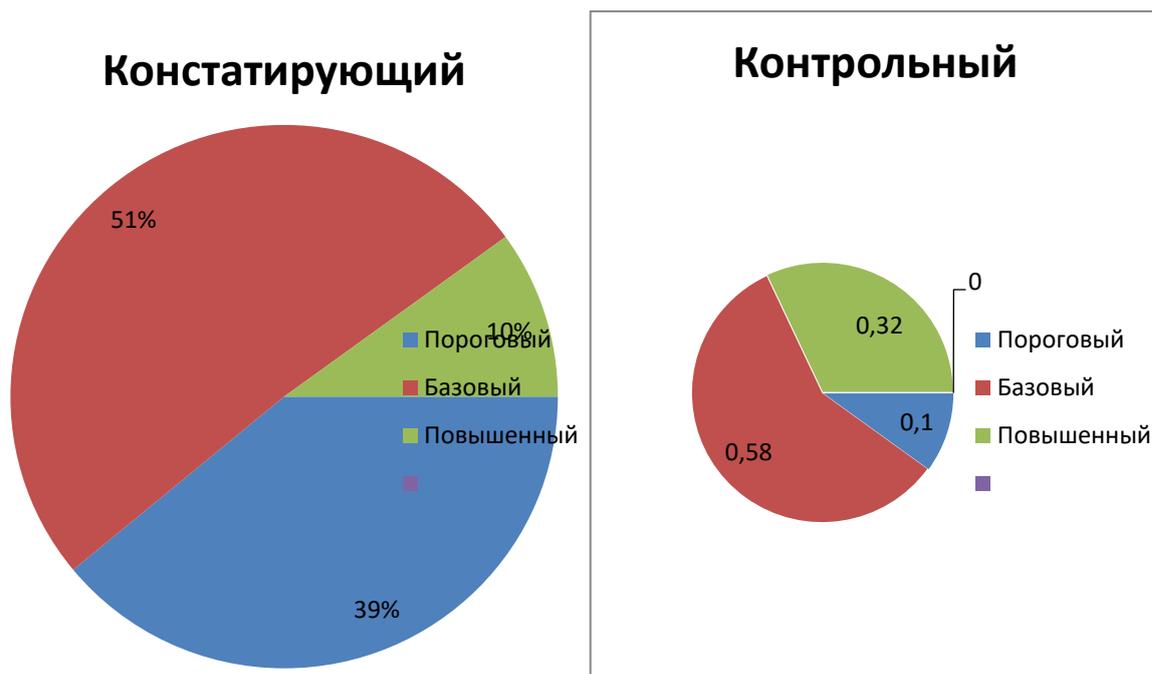


Рис.4. Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по ценностно-мотивационному критерию в экспериментальной группе

Высокий уровень эмпатии и психологической компетентности продемонстрировали 12 человек (57%) против 5 на констатирующем этапе эксперимента (таблица 11)

Таблица 11 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по личностному критерию в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	Констатирующий		Контрольный	
	количество	%	количество	%
Пороговый	12	39	4	13
Базовый	14	45	17	55
Повышенный	5	16	10	32

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 5)

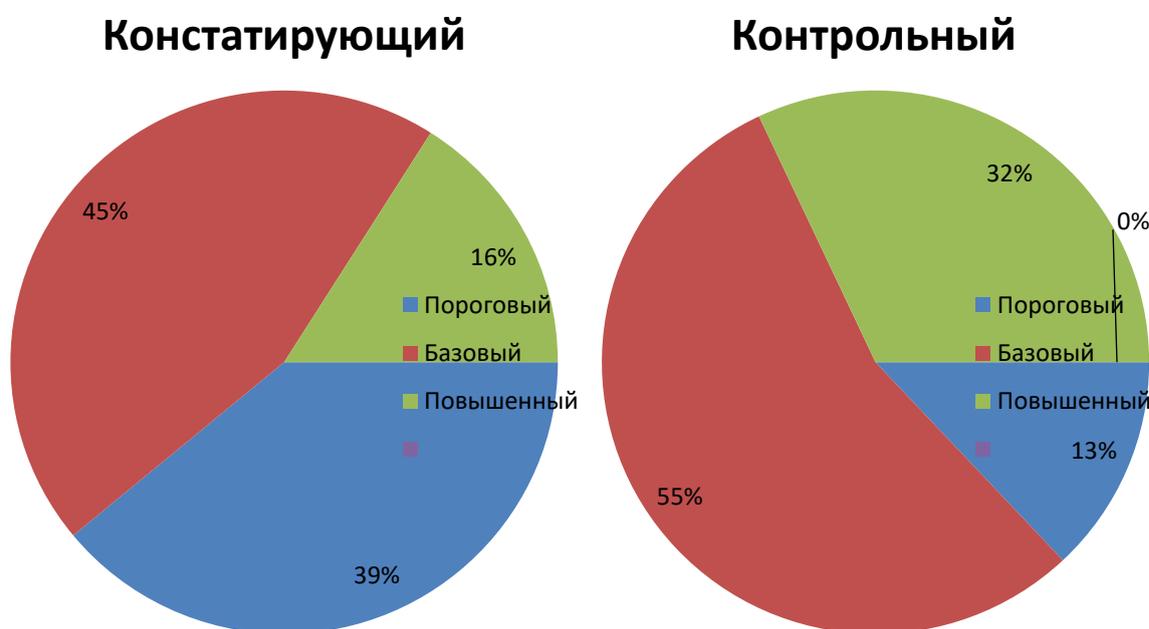


Рис.5. Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по личностному критерию в экспериментальной группе

Повысился и уровень теоретической подготовки будущих педагогов по вопросам интеграции. У студентов улучшилось понимание типов нарушений развития, с которыми придется столкнуться, если они выберут профессиональный путь педагога инклюзивного образования. Также отмечается повышение уровня сформированности педагогической рефлексии. Будущие педагоги осознали, что работа над собой — это внутренняя организация всей жизни, это ее стиль и содержание. Для того чтобы лучше организовать деятельность, раскрыть свой творческий

потенциал, каждый из нас может составить программу личностного роста, которая по-новому раскроет грани межличностных отношений, повысит уровень эмпатии к окружающим людям. Это качество, которое в будущем поможет учащимся в непрерывном самообразовании и повышении профессиональной компетентности.

Обобщая вышесказанное, приведем конкретные цифры (таблица 12).

Таблица 12 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по когнитивному критерию в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	Констатирующий		Контрольный	
	количество	%	количество	%
Пороговый	9	29	5	16
Базовый	14	45	14	45
Повышенный	8	26	12	39

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 6).

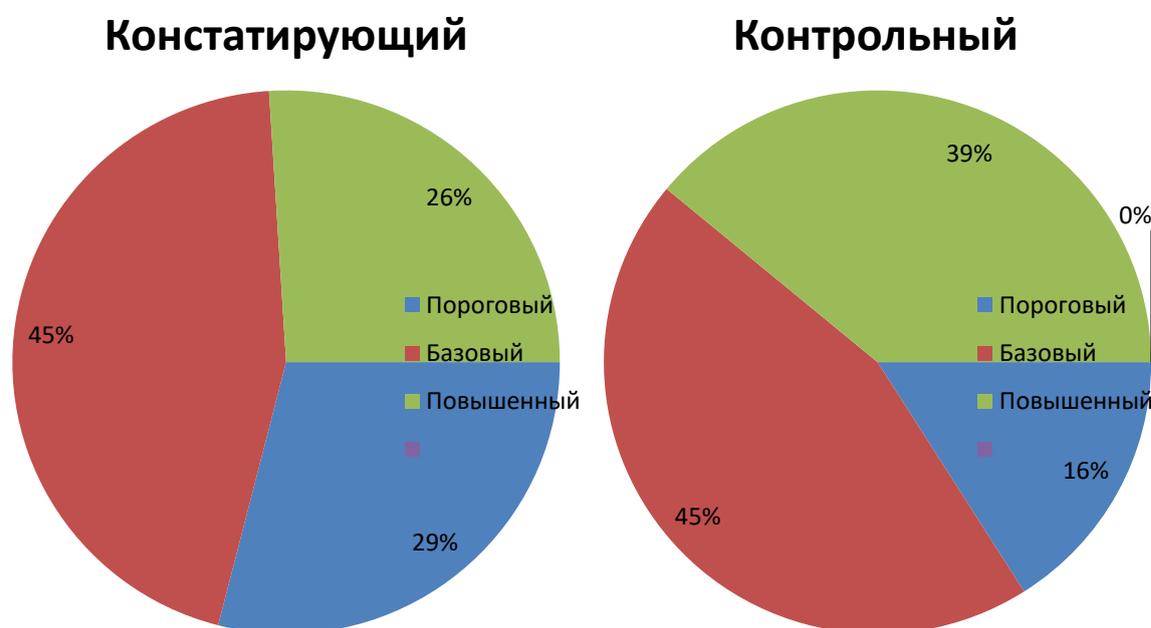


Рис.6. Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по когнитивному критерию в экспериментальной группе

Для оценки уровня сформированности такого компонента готовности к работе в разнородных учебных группах как инклюзивная практика по

деятельностному критерию использовались методика оценки продуктов деятельности студентов и способности решать профессиональные задачи. На этапе констатирующего эксперимента показатели готовности в обеих группах были невысокими. После прохождения практикума студенты продемонстрировали высокий уровень способности осуществлять практическую деятельность в условиях инклюзивного образования. При решении педагогических задач следует отметить владение будущими педагогами приемами вовлечения «особых» детей в совместную деятельность со здоровыми учениками, знание способов формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ как учащихся, так и родительского сообщества, умение проектировать пространство классной комнаты с учетом образовательных и физических потребностей каждого участника учебно-воспитательного процесса.

Второй методикой, по которой определялся уровень владения студентами инклюзивной практикой, стала оценка продуктов деятельности. Экспертизе подвергались такие работы как конспект урока с применением дифференцированного подхода, программа самообразования, эссе и разработка модели личности педагога инклюзивного образования. Анализ конспектов уроков показал, что студенты научились ставить цели и задачи уроков с учетом индивидуальных потребностей учащихся в зависимости от особенностей их развития, выстраивать индивидуальную траекторию обучения, подбирать дифференцированные задания в соответствии со способностями каждого ученика. На уроках будущие педагоги обязательно уделяют внимание режимным моментам, позволяющим снять эмоциональное и физическое напряжение. Отдельной строкой в технологической карте урока многие студенты выделяют действия учителя по отношению к детям с ОВЗ и основные направления коррекционно-педагогической работы.

Положительной моментом является и то, что большинство бакалавров ознакомились с примерами оформления документации по организации инклюзивного образовательного процесса и успешно применяют эти знания на практике.

С разработкой программы самообразования на констатирующем этапе эксперимента студенты не справились. т.к. не имели представления, какие пункты должны быть прописаны в такой программе. После прохождения практикума будущие педагоги научились ставить цели и задачи повышения своей профессиональной компетентности, выявлять последовательные шаги по достижению этих целей.

Анализ результатов деятельности показал, что у каждого будущего педагога имеется свое отношение к инклюзивному образованию, но все понимают необходимость построения этого процесса. Результаты исследования уровня сформированности готовности к работе в условиях инклюзивного образования по деятельностному критерию приведены в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по деятельностному критерию в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	Констатирующий		Контрольный	
	количество	%	количество	%
Пороговый	24	78	4	13
Базовый	7	22	16	52
Повышенный	0	0	11	35

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 7).

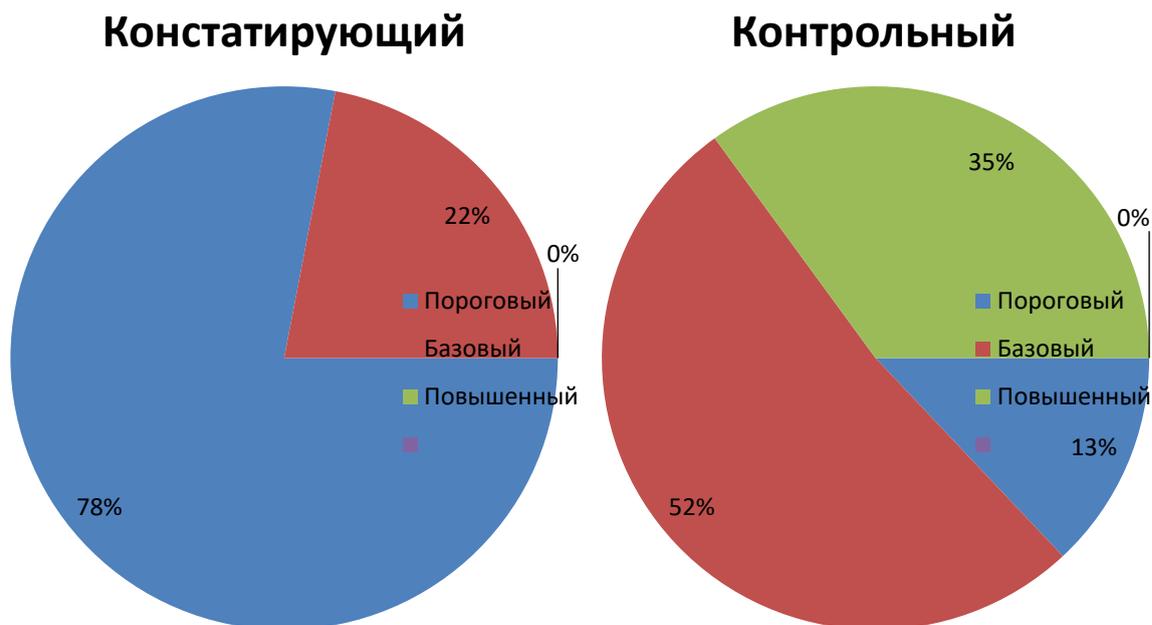


Рис.7 – Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по деятельностному критерию в экспериментальной группе

Обобщая результаты контрольного этапа, заполним сравнительную таблицу показателей инклюзивной готовности респондентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (таблица 14).

Таблица 14 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	Констатирующий		Контрольный	
	количество	%	количество	%
Пороговый	12	39	4	13
Базовый	4	45	17	55
Повышенный	5	16	10	32

Из данных таблицы 12 видно, что количество респондентов с пороговым уровнем инклюзивной готовности снизилось на 26%, а количество студентов, обладающих повышенным уровнем готовности, выросло с 16% до 32.

Более наглядно динамика показателей инклюзивной готовности будущих педагогов представлена на рисунке 8.

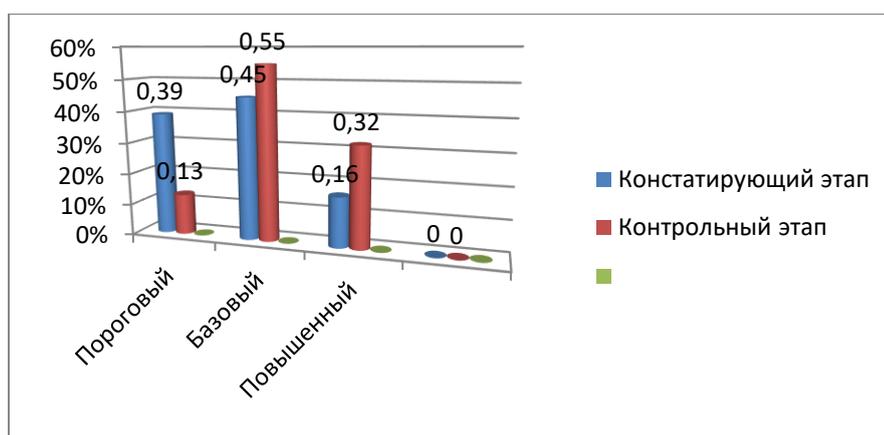


Рис.8 – Результаты оценки уровня сформированности инклюзивной готовности в экспериментальной группе

Таким образом, оценка полученных результатов продемонстрировала положительную динамику уровня инклюзивной готовности студентов, что свидетельствует об эффективности авторской модели процесса подготовки к работе в гетерогенной среде. Включение в данную модель в качестве основы обучения студентов гуманитарных технологий способствовало развитию рефлексивно-оценочных, проективных, аналитико-прогностических, развивающих, коммуникативных, информационных умений будущих педагогов в области организации инклюзивной практики.

Выводы по второй главе

1. Опытно-экспериментальная работа по повышению уровня инклюзивной готовности бакалавров психолого-педагогического направления организовывалась с целью апробации модели формирования у студентов профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для успешной реализации инклюзивных принципов в профессиональной деятельности, а также оценки ее эффективности.

2. Согласно логике психолого-педагогического исследования, экспериментальная работа проводилась последовательно в три этапа: констатирующего, формирующего и контрольного, для каждого из которых были определены задачи исследования.

3. На констатирующем этапе эксперимента разработаны уровни, критерии и показатели, отобраны методики диагностики для определения актуального уровня готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Также были подобраны экспериментальная и контрольная группы студентов общим количеством 51 чел. группы. Диагностический срез показал, что необходимые педагогу инклюзивного образования умения и профессионально важные качества у будущих педагогов сформированы недостаточно, поэтому необходима целенаправленная работа в этом направлении.

4. На формирующем этапе эксперимента внедрена и апробирована система процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, в основе которой лежит использование гуманитарных технологий. В её структуре выделены целевой, содержательный, процессуально-технологический и контрольно-оценочный компоненты. Реализация системы осуществлялась в процессе прохождения практикума по дисциплине «Профессиональная этика психолого-педагогической деятельности». Разработанное содержание комплекса методов и приемов процесса формирования готовности студентов к работе с «особыми» детьми в рамках образовательного процесса в вузе позволило осуществить обучение по следующим направлениям: организационно-методическому, образовательному, информационно-коммуникативному, проектному, личностно-смысловому. Самостоятельная работа при прохождении практикума осуществлялась с использованием облачных технологий. В облачном сервисе были размещены методические указания по подготовке к практическим занятиям, электронные учебные пособия, презентации, видеоматериалы. Эмпирическим путем было доказано, что использование облачных технологий в образовании способствует повышению информационной культуры студентов, познавательной активности и, как следствие, качества образования в целом.

5. На контрольном этапе исследования при повторной диагностике доказано, что у будущих педагогов в плане развития инклюзивной готовности наблюдается определенный прогресс, который проявляется:

– в перемене ценностно-мотивационных ориентаций по отношению к идее инклюзивного образования; в умении решать профессиональные задачи по организации совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных учеников;

– в наличии у студентов упорядоченных знаний о принципах инклюзии, законодательстве и правовых основах построения инклюзивного общества в целом, и системы «включенного» образования в частности, а также актуальном представлении о социальных явлениях и процессах в стране.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы доказали эффективность предложенной педагогической системы формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного теоретического и экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Актуальность проблемы исследования обусловлена следующими факторами: изменением социального заказа образованию, необходимостью обеспечения организационно-педагогической деятельности в школе, низким уровнем учебно-методических комплексов, грамотности руководителей высшего и среднего звена, недостаточной разработанностью данной проблемы в теории и практике документационного образования.

2. Теоретико-методическую основу подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе составляют личностно-ориентированный, аксиологический и валеологический подходы, что позволяет студентам воспринимать инклюзивное образование как отрасль деятельности и преподавания; формирует умение находить эффективные пути решения возникающих проблем.

3. В исследовании выявлены педагогические принципы: а) этико-гуманистический, б) принцип свободы личности, в) принцип индивидуальности, г) принцип построения педагогического процесса, которые поддерживают устойчивость всех структурных компонентов и взаимосвязей системы при изменении внешних обстоятельств, обеспечивают переориентацию связей компонентов для достижения цели исследования и запланированных уровней подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной школе.

4. Педагогическая система подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования представлена четырьмя компонентами (блоками): целевым, содержательным, организационно-исполнительным и результативным, позволяет будущему учителю развивать личностные качества, формировать активную профессиональную позицию, повышать культуру в области инклюзивного образования.

5. Успешность подготовки студентов, обучающихся по педагогическим специальностям может быть достигнуто посредством реализации комплекса педагогических условий: 1) открытость образовательной среды; 2) индивидуализация образовательной среды; 3) материально-техническим оснащением учебного процесса; 4) психологическая ориентация и адаптация лиц с ОВЗ и инвалидностью к образовательной среде; 5) создание социокультурной среды с учетом потребностей учащихся с ОВЗ и инвалидностью; 6) деятельность по управлению и обеспечению функционирования.

6. В ходе исследования доказано, что обеспечение успешности подготовки студентов возможно в рамках предложенной методики реализации комплекса педагогических условий, которая включает следующее:

- разработка программно-содержательного обеспечения (комплекс методов, средств и форм документационного образования) на основе инновационного типа обучения, организация рефлексивно-творческой деятельности, опора на межпредметные связи в процессе подготовки будущих учителей, применение игр;

- ориентацию учебного процесса на будущую профессиональную деятельность в области инклюзивного образования при принятии педагогических решений;

- поэтапную реализацию комплекса педагогических условий.

7. Для определения актуального уровня инклюзивной готовности студентов были определены уровни, критерии и показатели этого профессионального качества будущих педагогов, что способствовало решению четвертой задачи исследования. Были выделены 4 критерия: ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный и деятельности. Для каждого критерия определены показатели, что сделало возможным проведение диагностики уровня сформированности компонентов готовности: 1) инклюзивная этика, 2) теория, 3) практика. Таких уровней было выделено три: пороговый, базовый и повышенный.

8. Определен исходный уровень подготовки будущих учителей к осуществлению инклюзивного образования, сформированной в одной экспериментальной и одной контрольной группе. На основе полученных данных проявилось, что на нулевом срезепрактически все участники опытно-поисковой работы продемонстрировали лишь низкий и средний уровни.

9. Сравнительный анализ данных, полученных в ходе нулевого и итогового срезов, позволяет сделать вывод о том, что в ходе формирующего этапа проведения опытно-поисковой работы количество студентов, находящихся на низком уровне готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии, уменьшилось на 10%, ценностно-мотивационная готовность повысилась на 29%, личностная готовность повысилась на 16%, когнитивный компонент увеличился на 13%, деятельностный компонент повысился на 63%. Количество студентов с пороговым уровнем инклюзивной готовности снизилось на 26%, а количество студентов, обладающих повышенным уровнем готовности, выросло с 16% до 32%.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Н.А. // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч. практ. конф.; — Моск. гор. психол. пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – 225 227 с.
2. Аввакумова, Е.И. Подготовка педагогов дошкольных учреждений к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Молодой ученый. 2017. — 274 - 277 с.
3. Агафонова, Е.Л., Алексеева М.Н., Алехина С.В. Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. – Москва, 2011. — 302 с.
4. Алашеев, С.Ю. Методические рекомендации по организации интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // С.Ю. Алашеев, С.А. Ефимова, Т.Г. Кутейницына. Самара: ПРОФИ, 2003. — 76 с.
5. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: Монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
6. Алехина, С.В. Инклюзивное образование в Российской Федерации // Доклад Алехиной С.В., представленный 7.12.2010 года в рамках Международного симпозиума «Инвестиции в образование - вклад в будущее». — 102 с.
7. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. — 136–145 с.
8. Алёхина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алёхина, М.А.

Алексеева, Е.Н. Агафонова. – 82 с.

9. Андреева, А.А. Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч.; под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – №7, часть X. – 8 - 11 с.

10. Афанасьева, Н. Личностный подход в обучении // Школьный психолог. – 2001. – № 32. – 7 10 с.

11. Ахметова, Д.З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику/ Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Часть 1. — 52 с.

12. Богданова, Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры/ Е.В. Богданова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. №3. — 58 60 с.

13. Бондаревская, Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Шк.Духовности,1999, №5, с. 41-66.

14. Бонин, О.В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности/ О.В. Бонин // СПО. 2013. №1. — 49 51 с.

15. Брызгалова, С.О., Зак, Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. – 2010. – № 3. – 14–20 с.

16. Бут, Т. Показатели инклюзии: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; научн. ред. Н. Борисова; общая ред.: М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. — 124 с.

17. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование образование для всех / А.П. Валицкая, В.А. Рабош // Социальная педагогика. 2009. № 1. — 18 22 с.

18. Воденникова, Л.А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Воденникова. Челябинск, 2015. — 93с.

19. Галасюк, И.Н. Профессиональная позиция педагога в работе с особым ребенком и его семьей / И.Н. Галасюк Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Часть 1. — 52 с.

20. Герасименко, Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования / Ю.А. Герасименко // Педагогическое образование в России. 2015. № 6 — 45 50 с.

21. Гольдфарб, О.С. Опыт подготовки студентов-дефектологов Челябинского государственного университета в области сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. С. Гольдфарб; отв. ред. М. В. Овчинников // Инклюзивное профессиональное образование: материалы Всерос. науч. практ. конф. (21–22 нояб. 2014 г). — Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та. 2015. — 5 7 с.

22. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е. В Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2018. — 101 с.

23. Губина, Е.В. Подготовка будущих учителей к работе с особыми детьми в условиях инклюзивного образования / Е.В. Губина Е.В. // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: научные материалы I Международной научно-практической конференции. – М.: Крылья, 2014. – 45 49 с.

24. Данилова, Е. Инклюзивное образование: понимание и интерпретации. Образование для всех: политика и практика инклюзии. Сборник научных статей и научно-методических материалов. - Саратов: Научная книга, 2008. - 94 100 с.

25. Денисова, О.А. Концептуальные основы подготовки педагогов

инклюзивного образования/ О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Пониканорова // Дефектология. №3. 2012. – 81— 90 с.

26. Дмитриева, Т.П. Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – Москва: «Школьная книга» 2010. – 57 с.

27. Емельянова, Т.В. Компетентный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования/ Т.В. Емельянова // Вестник гуманитарного института ТГУ. 2014. №1 (15). — 13-17 с.

28. Загуменнов, Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся. Минская школа сегодня. 2008. №6. — 17 с.

29. Зимнухова, Т.Ю. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности/ Т.Ю.Зимнухова, Т. В. Кожекина, В. В. Кондратьева // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. 2011. № 4. — 22-28 с.

30. Зинченко, В.П. Возможна ли поэтическая антропология? – Москва: Изд-во Российского открытого ун-та, 1994. – 44 с.

31. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – Москва: Центр «Школьная книга», 2010. – 272с.

32. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: метод. пособие / под ред. М. С. Старовойтовой. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 167 с.

33. Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи. Сборник научно-методических материалов / Под науч.ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой – Москва: Издательство «Спутник+», 2015. – 254с.

34. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч. практ. конф. / отв. ред. С. В. Алехина. — Москва: Буки Веди, 2013. — 71 с.

35. Карынбаева, О.В. Подготовка педагогов дополнительного профессионального образования к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Карынбаева. Тольятти, 2016. — 141 с.

36. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. – 188 с.

37. Ключникова, Н.Н. Формирование ценностных ориентаций в процессе профессионального развития студентов технического вуза: дис. канд. пед. наук. – Ульяновск, 2009. – 229 с.

38. Кожекина, Т.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной практики/ Т.В.Кожекина // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. 2013. №: 6. — 52 56 с.

39. Козловская, Г.Ю. Аксиологические приоритеты в структуре личностно-профессиональной направленности педагогов инклюзивного образования / Г.Ю. Козловская // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2014. № 5(44). — 183 187 с.

40. Конашенкова, К. О. Проблематика инклюзивного образования // Молодой ученый. — 2017. — № 3. — 564–566 с.

41. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 400 с.

42. Краснова, Н.А. Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования/ Н.А. Краснова // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов; под науч.ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой. – Москва: Издательство «Спутник+», 2015. – 144-149 с.

43. Кузьмина, О.С., Чекалева Н.В., Четверикова Т.Ю. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях

инклюзивного образования: монография. Под общ.ред. Н.В. Чекалевой. - Омск: Издатель-Полиграфист, 2014. - 242 с.

44. Кузьмина, О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/ О.С. Кузьмина. Вестник Омского университета. 2013. № 2. — 191–194 с.

45. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина. Омск, 2015. — 319 с.

46. Кутепова, Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова, Ж. Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч. практ. конф. / отв. ред.: С. В. Алехина. – М., 2013. – 588–592 с.

47. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.

48. Лукьянов, В.Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: Материалы международной науч. конференции. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. Серия «Symposium». Выпуск № 12. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. — 221-224 с.

49. Макарова, И.А. Инклюзивное образование, толерантность, эмпатия: грани пересечения — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. — 129 132 с.

50. Малофеев, Н.Н., Шматко Н. Д. Интеграция и специальное образование: необходимость перемен // Дефектология. 2008. – № 2. – 86–93 с.

51. Малярчук, Н. Н., Волосникова Л. М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/ Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова// Вестник тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. — Т. 1. — № 4(4). — 251–

267 с.

52. Меерзон, Т.И., Гусева И.В. Инклюзивное образование в России: состояние, тенденции: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.); отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 185-190с.

53. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Пер. Аникеев И. С., Борисова Н. В. — М., 2009. — 78 94 с.

54. Мухамадиярова Г. Ф., Усманова С. Г. Инклюзивное образование: содержание и практика /Г.Ф. Мухамадиярова, С.Г. Усманова// МНКО. 2015. - №1. - 45-47 с.

55. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Социальная педагогика. 2010. № 1. — 77 87 с.

56. Нигматов, З.Г. Инклюзивная педагогика - гуманная педагогика /З.Г. Нигматов // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию». — Казань Зеленодольск, 2013. – 561с.

57. Носко, И.В. Компетентностная подготовка магистров к инклюзивной образовательной деятельности/ И.В. Носко // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы Международной научнопрактической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Казань, 11–12 ноября 2014 г.); сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – 307 310 с.

58. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб.пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов и др. – М.: Издат. центр «Академия», 1998. – 512 с.

59. Петрова, Т. Н. Готовность студентов педагогического вуза к реализации инклюзивного образования в условиях ФГОС. 2017. — № 15 (149). — 617-619 с.
60. Печерская, А. Трансформация общества и ценностные ориентации молодежи // Республика Крым. № 41 от 25.11.2010. — 67 с.
61. Покрина, О.В. Актуальные проблемы подготовки кадровых ресурсов в реализации инклюзивного образования/ О.В. Покрина // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов; под науч. ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой – М.: Издательство «Спутник+», 2015. – 33-36 с.
62. Пониканорова, В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования/ В.Н. Пониканорова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина: Научный журнал. 2014. – №31. — 16 26 с.
63. Построение модели личностно-ориентированного обучения. Под научной ред. Якиманской И.С. – М.:КСП+, 2001. – 128 с.
64. Пронина, Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла/ Молодой ученый. 2014. — № 7 (66). — 287-289 с.
65. Пугачев, А.С. Инклюзивное образование // Молодой ученый. 2012. — №10. — 374 - 377 с.
66. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования. Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. - № 1. — 42-51 с.
67. Самарцева, Е.Г. Модель формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей // Новые педагогические технологии: мат-лы Междунар. науч. практ. конференции. – М., 2011. – 312–314 с.
68. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности

будущих педагогов к инклюзивному образованию: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Г. Самарцева. Орел, 2012. — 25с.

69. Сафонова, Н. А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании/ Н.А. Сафонова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. – Т. 10. – 211–215 с.

70. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. 2011. – № 1. – 51–58 с.

71. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. - Волгоград: Перемена, 1994. – 152с.

72. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272с.

73. Синявская, А.А. Информационно-коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования/ А.А. Синявская // Инфостратегия – 2016: Общество. Государство. Образование: сборник материалов конференции. – Самара, 2016. – 490-494 с.

74. Сиротюк, А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования// Вестник высшей школы. 2012. – 66–70 с.

75. Слостенин, В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. 1994. № 6. — 2 - 8 с.

76. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / Вестник Полоцкого государственного университета. 2010. - N 11. — 8-12 с.

77. Сманцер, А. П. Теоретическое обоснование модели подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования / А. П. Сманцер, З. С. Курбыко // Вестник Полоцкого государственного

университета. Серия Е. Педагогические науки. 2013. – № 15. – 2-8 с.

78. Стангвик, Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии: хрестоматия по курсу / Сост.: Шуламит Рамон, В. Шмидт, - Москва, 2003. — 95 с.

79. Сулейменова, Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями. Проблемы включения детей со специальными образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Алматы: Раритет, 2002. — 468 с.

80. Сунцова, А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.

81. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"// Консультант плюс. 2012. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>

82. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

83. Хафизуллина, И.Н. Модель процесса формирования у будущих учителей инклюзивной компетентности для работы в общеобразовательной школе. / И.Н. Хафизуллина - Челябинск, 2007. - 330 с.

84. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина – Астрахань, 2008. — 23 с.

85. Хитрюк, В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций/ В.В. Хитрюк // Известия Смоленского государственного университета. 2013. — 446–455 с.

86. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ./ В.В.

Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета, 2012. — 80-84 с.

87. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. д. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Хитрюк Калининград, 2015. — 390 с.

88. Хомутова, М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования/ М.Н. Хомутова // Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации: сборник материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. – Екатеринбург: СОПК, 2013. Часть 3. – 8 12 с.

89. Черкасова, С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции; ред. кол.: С.В. Алехина [и др.] – М.: МГППУ, 2011. – 223 225 с.

90. Четверикова, Т. Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. – 2014. – № 5.1(53). – 475–485 с.

91. Чумакова, И. Н. Валеология — это здоровье через образование / И. Н. Чумакова Педагогика: традиции и инновации : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). — Челябинск, 2014. — 16-18 с.

92. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Шумиловская. — Шуя, 2011. — 175 с.

93. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

94. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья/ И.

М. Яковлева// Вестник МГОПУ Серия «Педагогика». — 2009. — № 6. — 140–144 с.

95. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

96. Ярская-Смирнова, Е.Р., Лошакова И.И. Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования. 2003. — 5 с.