

А.И. Тюнин, Д.Н. Корнеев

**МОДЕЛЬ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

МОНОГРАФИЯ

**Челябинск
2023**

А.И. Тюнин, Д.Н. Корнеев

**МОДЕЛЬ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

МОНОГРАФИЯ

**Челябинск
2023**

УДК 378.14
ББК 74.200

Тюнин А.И. Модель инклюзивного образования в профессиональном образовании: монография / А.И. Тюнин, Д.Н. Корнеев / Челябинск : Изд-во ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2023. – 196 с.

ISBN 978-5-93162-716-8

В монографии предпринята попытка теоретически и практически показать модель инклюзивного образования в профессиональном образовании, данная тема является сегодня приоритетной для развития общества и социокультурного пространства Российской Федерации. В данной монографии раскрыта сущность и содержание модели деятельности руководителя образовательной организации, компоненты инклюзивной компетентности педагога профессионального обучения, осуществлен диагностический вектор познания от трансформации идей инклюзивного образования к диссеминации педагогического опыта по разрешению обозначенной педагогической траектории в Российской Федерации на основе зарубежного опыта.

Монография рассчитана на научных работников, руководителей учебных заведений, реализующих образовательные программы профессионального, и дополнительного образования аспирантов, преподавателей вузов, колледжей, учителей общеобразовательных школ, магистрантов, студентов.

Рецензенты:

Саламатов А.А., д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой экономической теории и регионального развития ФГБОУ ВО Челябинский государственный университет

Абдурахимов Ю.В., доктор экономических наук, профессор, Генеральный директор ООО «Уралмрамор», г. Верхний Уфалей

ISBN 978-5-93162-716-8

© Тюнин А.И., Корнеев Д.Н.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	5
Глава 1. Деятельность управленческих кадров как фактор реализации инновационных процессов в профессиональном образовании.....	8
Глава 2. Модель профессиональной деятельности руководителя образовательной организации.....	53
Глава 3. Инклюзивная среда как инновация современного профессионального образования.....	75.
Глава 4. Историко-педагогический анализ проектирования инклюзивной среды в профессиональном образовании.....	99
Глава 5. Анализ зарубежных моделей проектирования инклюзивной среды в профессиональном образовании	125
Глава 6. Российская модель проектирования инклюзивной среды в профессиональном образовании.....	134
Глава 7. Формирование инклюзивной компетентности педагога профессионального обучения	161
Заключение.....	179
Список используемых источников	183
Сведения об авторах.....	196

ПРЕДИСЛОВИЕ

Реструктуризация социально-политического, социально-экономического, мировоззренческого компонентов общественно-экономической формации, изменения, происходящие в современном российском социуме, кардинальным характером изменяют констигнции жизненных ориентиров и ценностей российского социума.

Многоаспектность, непредсказуемость и мобильность социально-экономического пространства предполагают наличие творческих способностей у современного руководителя образовательной организации и педагога, владение технологиями мониторинга ситуации и поиска креативного разрешения социальных и технологических дилемм. Кроме того, проявление нестандартного, творческого подхода к разнообразным явлениям мы наблюдаем в обстоятельствах, казалось бы, совершенно не располагающих к творчеству, а в роли творцов и архитекторов современного общества выступают выпускники, осваивающие образовательные программы «Педагогическое образование», «Профессиональное обучение».

Значительное место в педагогике профессионального образования занимают психолого-педагогические особенности подготовки руководителей и педагогов различных образовательных организаций, людей работающих и осуществляющих коммуникации с людьми с ограниченными возможностями, их родителями и семьями, в частности необходимость формирования у данных объектов и субъектов образования позиции безусловного позитивного принятия важнейшего профессионально важного качества умения проектировать инклюзивную среду образования и современного российского социума.

Сегодня во многих зарубежных странах, в том числе и в Российской Федерации, инклюзия расценивается в аддендуме одной из приоритетных векторов преобразования системы и профессионального образования. Объясняется это отношение рядом факторов, к которым относятся: социально-педагогические факторы, правовые факторы, теоретико-методологические факторы.

К социально-педагогическим факторам, обусловленным актуальностью интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в биоме обычно развивающихся индивидуумов, принадлежат следующие компоненты: изменение целевых установок в системе и профессионального

образования к концепции гуманизации социума и системы образования; воплощение принципа эквивалентных возможностей в образовании и нахождении в социуме для всех людей; трансферт от «реабилитационной» модели понимания инвалидности к «социокультурной»; внедрение семьи в образовательный процесс в роли его приоритетных компонентов.

Ведущим нормативно-правовым фактором является утверждение международных нормативных документов и реализацию Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2), где впервые определены такие дефиниции, как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др.

В целом комплексе нормативных документов регламентируются функции по реализации гарантий доступности конкурентоспособного образования для всех категорий, обучающихся, не зависимо от их психофизических и биологических особенностей.

Первоочередную значимость в ракурсе методологической основы приобретает проектирование и широкое внедрение федеральных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. При внедрении данного стандарта педагог обязан учитывать особые образовательные потребности таких обучающихся и проектировать необходимые условия для удовлетворения этих индивидуальных потребностей. Организация подготовки, проведение курсовых мероприятий и профессиональной переподготовки, создание научно-профессиональных объединений по вопросам инклюзивного образования, а также появление таких должностей, как «тьютор», «координатор» инклюзии, обусловили практическую востребованность в сопровождении инклюзивных процессов. В профессиональном стандарте педагога указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения обучающихся, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Всё это обусловило необходимость подготовки педагога к работе в

условиях инклюзивного образования, развития их профессиональной компетентности.

Очевидно, что профессиональная подготовка такого специалиста должна быть ориентирована на развитие у педагога позитивного взаимно и самовосприятия, укрепление уважения личности человека с ограниченными возможностями здоровья.

Предложенная технология, позволяет организовывать процесс профессиональной подготовки будущих специалистов таким образом, что с первых курсов у студентов развиваются профессионально важные качества, формируется позиция готовности к взаимодействию с людьми с ограниченными физическими возможностями, а также необходимые для продуктивной деятельности общекультурные, профессиональные и специальные компетенции.

Идеи инклюзии соответствуют задачам Национальной доктрины образования до 2025 года, где указана необходимость обеспечения доступности образования для всех категорий обучающихся, включение специализированной коррекционно-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными нуждами. Инклюзивное образование выступает для отечественной системы образования определенной инновацией, следовательно, требует грамотного управления на всех этапах его моделирования и внедрения. Эффективность инклюзивного образования предполагает создание комплекса условий, среди которых основными выступают: 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 обучающихся.

В данном труде исследователями предпринята попытка изучить сущность и компоненты инклюзивной компетентности педагога профессионального обучения, осуществлен диагностический вектор от трансформации идей инклюзивного образования к диссеминации педагогического опыта по разрешению данной педагогической проблеме в современной Российской Федерации.

ГЛАВА 1

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Образование является той сферой жизни общества, которая никогда в полной мере не соответствовала требованиям социума. Даже в самые благополучные периоды общество требовало повышения качества образования, которое, безусловно, проецировалось на профессиональную деятельность управленческих кадров образовательных организаций, обеспечивающих удовлетворение этих требований.

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений в сфере профессионального образования, которые напрямую связаны с изменением уровня профессиональной квалификации педагогических кадров.

В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки (пункт 3) необходимо проработать вопрос формирования многофункциональных центров прикладных квалификаций [77]. Для работы данных центров потребуется создание профессионального стандарта квалификаций педагогических работников профессионального образования, наличие системы сертификации квалификаций на основе использования информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ).

В рамках предлагаемого проекта предполагается решить задачи разработки и реализации профессионального стандарта и системы сертификации квалификаций работников профессионального образования. Предлагаемый проект позволит ускорить переход от квалификационного справочника педагогических работников к профессиональным стандартам.

Профессиональный стандарт педагогических работников построен на основе деятельностно-компетентного подхода. Это требует разработки обобщенной структуры деятельности педагогических работников, формулирования компетенций по ее различным видам. Стандарты, таким образом, будут

представлять собой сформулированную систему государственных требований к деятельности педагогических кадров, включающую перечень компетенций, необходимых для ее выполнения в современных условиях.

Отсутствие данного стандарта препятствует проведению компетентной оценки квалификации педагогических кадров, приводит к ее субъективизму, затрудняет выявление сформированности компетенций работников, потребностей в их повышении их квалификации.

Кроме того, в рамках проекта может быть разработана целостная система сертификации квалификаций, включающая механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики для оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию. Сертификация квалификаций работников образования – это процедура подтверждения независимой стороной наличия у них знаний и практического опыта для самостоятельной работы в заявленной области, в данном случае в образовательной организации системы профессионального образования. Квалификационный сертификат является для специалистов официальным подтверждением их профессионального уровня и готовности выполнять определенные виды работ. Он же может служить основанием для аттестации на определенную категорию. Таким образом, сертификация квалификаций педагогических работников позволяет объединить повышение квалификации с процедурой аттестации и увязать их с последующей дифференциацией оплаты труда [76].

В связи с сертификацией квалификаций специалистов встает проблема измерения результатов их профессиональных компетенций. Изучение современных технологий измерения знаний, исследование зарубежного опыта сертификации и профессионального оценивания компетенций специалистов показывают, что методика внешнего оценивания, т.е. достигнутых компетенций должна разрабатываться с применением ИКТ, методика применения, которых также могла бы быть создана в рамках данного проекта.

Укрепление управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования является одной из первоочередных государственных задач, обозначенных в Приоритетном национальном проекте «Образование» [63], призванном ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет

достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Именно в национальном проекте «Образование» определено два основных механизма стимулирования необходимых системных изменений в образовании. Во-первых, это выявление и приоритетная поддержка лидеров – «точек роста» нового качества образования. Во-вторых – внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов. «Открытие новых бизнес-образовательных организаций также напрямую ориентировано на прорывное развитие отечественной экономики, на формирование собственной системы подготовки управленческих кадров высочайшего класса», – утверждает в данном документе [63].

Система профессионального образования как институт, соответствующий целям опережающего инновационного развития, нуждается в управленческих кадрах, открытых ко всему новому, хорошо знающих особенности и потребности детей, готовых принять на себя ответственность за будущие поколения российских граждан.

В рамках модернизации системы профессионального образования обеспечивается переход к активному использованию современных информационных технологий, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций инновационной деятельности» [72, с.41].

Вышеизложенное делает более значимой и ответственной деятельность руководителя современной образовательной организации профессионального образования, предъявляя высочайшие требования к его профессиональной компетентности.

Изучая международный опыт управления образовательными организациями, консалтинговое агентство McKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров образовательных организаций. Было зафиксировано, что в ряде стран руководству образовательных организаций привлекаются специалисты из различных секторов экономики, но основная

группа руководителей формируется из педагогических кадров. В Нью-Йорке и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров из бизнес-среды. Но в обеих системах эти программы не играют большой роли в привлечении кадров, так как, имея опыт педагогической работы, педагогу легче возглавить педагогический коллектив [94]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки управленческих кадров в системе повышения квалификации.

Анализ документов и исследований [9, 13, 60, 61, 79 и др.] по проблеме управления в системе профессионального образования в Российской Федерации приводит к обозначению следующих ключевых аспектов:

1) повышение качества профессионального образования на прямую зависит от **повышения квалификации и создания новой системы сертификации** управленческих кадров профессионального образования;

2) объективность оценки качества образования приводит к необходимости создания **целостной системы сертификации квалификаций**, включающей механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики для оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию;

3) **внедрение информационно-коммуникационных технологий** требует создания целостной электронной образовательной среды как фактора повышения качества образования.

В логике выше обозначенных позиций представим анализ официальных документов.

1. Повышение квалификации и создание новой системы сертификации работников профессионального образования

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [50], особое внимание уделяется педагогическим кадрам, повышению их квалификации. В частности, отмечается, что признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство обеспечивает:

- дошкольные образовательные организации
общеобразовательные образовательные организации педагогами и воспитателями, как правило, с высшим образованием;

- условия для творческого роста, повышения квалификации

и своевременной переподготовки для педагогов всех уровней образования, выделение для этих целей бюджетного финансирования в размере не менее 4% от фонда заработной платы государственных и муниципальных образовательных организаций;

- привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации;

- условия неуклонного повышения престижа и социального статуса преподавателей и работников сферы образования.

На первом этапе реализации Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «политика в отношении науки и образования будет направлена на повышение эффективности их функционирования с перераспределением средств с неэффективных направлений на перспективные и обновлением управленческих кадров» [72, с. 25].

Для подготовки и повышения квалификации, педагогических и управленческих кадров одним из возможных путей планируется создание сети консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов [72, с.39]. С этой же целью будет обеспечена подготовка управленческих кадров в сфере образования в ряде университетов (специализированных центров), ведущих обучение на уровне магистратуры и аспирантуры, с привлечением на конкурсной основе ведущих зарубежных специалистов [72, с.44].

Таким образом, обеспечить соответствие руководителей профессионального образования современным требованиям должна новая система повышения квалификации и сертификации квалификаций работников профессионального образования.

2. Оценка качества образования и оценка сформированности компетенций руководителей образовательных организаций профессионального образования

Приоритетом в области исследований и разработок в системе образования, указанном в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года

становится создание и развитие центров компетенции..... В качестве центров компетенции можно рассматривать и возникающие в регионах наукоемкие кластеры [72, с.26]. При этом отмечается, что система образования на всех этапах, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) «должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [72, с.37].

В материалах «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» обозначено, что новая модель, очевидно, потребует и нового управления, которое будет опираться на принципы развития инновационной экономики. «Сообщество преподавателей и научных сотрудников будет одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования: как на уровне педагогических коллективов и ученых советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций» [67]. Это означает, что институты общественного управления будут реально участвовать в управлении и в контроле качества образования, как на уровне образовательных организаций, так и на муниципальном и региональном уровне (наблюдательные советы, попечительские советы, управляющие советы).

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р, стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. При этом одна из задач «формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей» [39] – вновь свидетельствует о необходимости разработки новой системы компетентностной оценки качества образования, в том числе оценки квалификации педагогических кадров.

Для достижения этой цели в Программе [79] предполагается решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как

инструментов социального развития;

- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

При этом, предлагая комплекс государственных мер, руководство страны следит за ходом их реализации. «Качество образования, повышение квалификации и социального статуса педагогов - ключевые вопросы нашей политики на предстоящие годы», - так определил Президент РФ В.В. Путин приоритетные вопросы на совещании руководителей региональных систем профессионального образования «О ходе модернизации региональных систем профессионального образования» [56].

Для решения задачи «Развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг», поставленной в Федеральной целевой программе развития образования, определены следующие мероприятия:

- обеспечение условий для развития и внедрения независимой системы оценки результатов образования на всех уровнях системы образования;

- развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных организаций с учетом интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов;

- создание условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных организаций, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. Обозначенные задачи находят решение в ряде других документов.

Так, например, одним из механизмов, обеспечивающих решение задач выявления сформированности компетенций работников, потребностей в их повышении их квалификации является формирование многофункциональных центров прикладных квалификаций, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки (пункт 3) [77].

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о постоянном повышении требований к качеству образования, а соответственно к ответственности и компетентности современных управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования.

3. Внедрение информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды

В приоритетном национальном проекте «Образование» указывается, что интернетизация российского образования нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни [63].

Согласно «Модели образования для экономики, основанной на знаниях: Российское образование 2020» учебные заведения предоставят полную информацию о своей деятельности и ресурсах (размещая ее на собственном сайте, входящем в национальный образовательный портал): образовательные программы, персональный состав преподавателей и их квалификация, бюджет образовательной организации, материально-техническая база, включая наличие библиотек, общежитий, спортивных сооружений, столовых. В свою очередь, национальный образовательный портал будет обеспечивать поиск и сопоставление такой информации, облегчая выбор для потребителей образования [67]. Все это еще раз актуализирует необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды.

Таким образом, анализ нормативных документов доказывает, что современный период развития образования характеризуется постоянным вниманием со стороны государства и общества к качеству современного образования, реализацией компетентностной парадигмы, а соответственно к повышению уровня профессиональной компетентности управленческих кадров профессионального образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Содержание и структура профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования

Модернизация российского образования усложняет характер задач, стоящих перед образовательными

организациями профессионального образования, обуславливает цель и содержание управленческой деятельности; изменяется роль современных руководителей образовательных организаций системы профессионального образования.

Реализация новых направлений развития профессионального образования предполагает наличие у руководителей образовательных организаций профессионального образования развитого профессионального мышления, которое, прежде всего, характеризуется умением принимать стратегические решения, разрабатывать тактику и осуществлять оперативную деятельность по их реализации.

Во многом обеспечение указанных выше требований возможно при создании в учебном заведении эффективной системы профессионального продвижения управленческих кадров.

В современных исследованиях [3, 16, 58, 59, 69 и др.] отмечается, что в содержание деятельности любого руководителя входит решение *целого ряда задач*. Так, обозначим основные из них:

- 1) постановка целей;
- 2) мотивирование и стимулирование труда персонала;
- 3) определение методов получения производимой продукции.

Содержание деятельности руководителей зависит от уровня управления, к которому они принадлежат. На основе анализа литературы [27, 37, 46 и др.], раскроем эти уровни.

1) *Высший уровень управления*. Выбор основного направления деятельности организации с учетом внешних и внутренних факторов работы. Постановка стратегических целей, организация стратегического планирования, прогнозирование работы компании на определенный отрезок времени. Предвидение будущих результатов эффективности компании. Ответственность за все решаемые в организации задачи и принимаемые решения. Полное владение информацией о задачах, средствах их решения, о конкурентах и обстановке на рынке. Реализация власти и полномочий в соответствии с имеющимся статусом и ролями.

2) *Средний уровень управления*. Знание полной информации о задачах данного уровня. Руководство малыми (рабочими) группами. Ответственность за деятельность этих групп. Осуществление лидерских функций. Управление

групподинамическими процессами. Ответственное поведение за сплоченность групп, групповое единство, групповое мотивирование, принятие всеми членами групп организационных целей, формирование ценностно-ориентационного единства. Мотивирование отдельных работников, а также всей группы. Участие в выполнении всех функций управления. Борьба с конфликтами.

3) *Низовой уровень управления.* Оперативное управление. Непосредственный контакт с каждым членом рабочей группы. Осуществление индивидуального мотивирования каждого работника. Постоянное общение с членами группы. Организация деятельности исполнителей. Контроль за выполнением заданий. Разрешение деловых и межличностных конфликтов. Решение текущих задач управления. Осуществление обратной связи.

Каждый уровень управления связан с принятием определенных управленческих ролей. Представим содержание управленческих ролей руководителей в таблице 1.

Таблица 1

Управленческие роли руководителей (по Г.Минцбергу)

<i>Управленческие роли</i>	<i>Содержание и характер деятельности руководителя, соответствующие данной роли</i>
<i>Межличностные роли</i> Главный руководитель Лидер Связующее звено	Осуществляет работы социального и правового характера. Осуществляет действия, определяемые статусом, в частности участие в церемониалах, осуществляет ходатайства от имени организации. Осуществляет практически все действия, в которых участвуют
	подчиненные. Отвечает за мотивацию подчиненных, а также за подготовку и набор персонала. Участие в совещаниях за рамками данной организации, контакты с другими субъектами управленческой деятельности других организаций.

<p>Приемник информации</p>	<p>Является центром внешней и внутренней информации, поступающей в организацию. Отслеживает необходимую информацию специализированного характера. Участвует в поездках, изданиях, изучает всю почту, поступающую в организацию, осуществляет нужные контакты</p>
<p><i>информационные роли</i> Распространитель информации Представитель</p>	<p>Поставляет информацию членам организации для усвоения и интерпретации, для формирования взглядов на нее внутри организации. По его распоряжению идет рассылка почты для получения новой информации. Осуществляет общение с подчиненными для передачи им информации (беседы, обзорная информация) Передает информацию во внешние организации. Является экспертом по вопросам данной отрасли. Участвует в заседаниях, выступает устно, обращается через почту</p>
<p><i>Роли, связанные с принятием решений</i> Предприниматель, устраняющий нарушения Распределитель ресурсов Ведущий переговоры</p>	<p>Участвует в создании новых идей, контролирует разработку «проектов по совершенствованию» организации. Участвует в заседаниях по вопросам стратегии развития организации, обсуждении управленческих ситуаций. Отвечает за корректировочные действия при неожиданных сбоях в работе организации. Участвует в обсуждениях стратегических и текущих вопросов, включающих проблемы и кризисы. Участие в принятии и одобрении всех управленческих решений по распределению ресурсов. Осуществляет</p>
	<p>различные действия по составлению бюджетов, программированию деятельности подчиненных и т.д. Отвечает за представительство организации на всех значимых переговорах.</p>

По мнению Г. Минцберга [48], выделенные им роли, принимают на себя руководители в разные периоды своей деятельности и в разной степени. Эти роли не являются независимыми друг от друга, наоборот, они взаимозависимы. Все десять управленческих ролей, вместе взятые, определяют содержание и объем работы руководителя независимо от характера той или иной организации.

Главная задача руководителей – общее руководство процессом функционирования и развития системы управления [49, 52]. Специфика их деятельности в том, что они главным образом воздействуют на работников, которые непосредственно решают те или иные задачи управления. При этом основное свое внимание руководители сосредоточивают на следующих трех направлениях:

- принятие решений по всем важнейшим, стратегическим, принципиальным вопросам деятельности;
- осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров;
- координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом [54].

Таким образом, типичное содержание управленческой деятельности заключается в следующем [78]:

- управление отношениями;
- работа в группе;
- влияние;
- сбор и анализ информации;
- принятие решений;
- личное развитие;
- генерирование и накопление идей;
- планирование и организация;
- управление выполнением задачи к установленному сроку;
- постановка цели.

Исходя из теории менеджмента, содержание деятельности руководителя обусловлено, прежде всего, выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организацией.

Так, **административная** функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей.

Целеполагающая функция связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, определения методов и средств их достижения. Реализация этой функции требует от руководителя умения учитывать особенности текущего момента, способности находить правильное и адекватное решение в конкретной ситуации. Неспособность руководителя к выполнению этой функции приводит к дезорганизации деятельности коллектива. Поскольку целеполагающая функция руководителя заключается в планировании и прогнозировании коллективной деятельности, наиболее эффективным руководителем оказывается тот, кто способен осуществлять оптимальный выбор из ряда возможных решений на основе прогностической оценки ситуации.

Дисциплинарная функция связана с необходимостью поддержания в коллективе в процессе совместной трудовой деятельности должной результативности выполнения каждым членом коллектива своих обязанностей, а также следования принятым в коллективе нормам поведения. В выполнении дисциплинарной функции наиболее отчетливо проявляется ориентация на единоличное или коллегиальное решение вопросов; мера применения тех или иных методов воздействия характеризует личность руководителя.

Экспертно-консультативная функция связана, прежде всего, с профессиональной компетентностью руководителя. В процессе коллективной деятельности руководитель обычно является тем лицом, к которому чаще всего обращаются как к источнику достоверной и надежной информации или как к наиболее знающему человеку.

Коммуникативно-регулирующая функция предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя давать необходимые разъяснения тем или иным управленческим решениям.

Функция **представительства**. Важную роль в жизнедеятельности любого коллектива играет представительство его руководителя во внешних организациях. Успешное осуществление функции представительства является одним из условий авторитета руководителя. Важную роль в осуществлении этой функции играет компетентность, опрятный внешний вид, спокойная манера поведения, уважительное отношение к своим товарищам, сдержанность в общении, четкое и ясное изложение своих мыслей.

Важнейшим условием выполнения **воспитательной** функции руководителем является формирование и развитие коллективности в совместной деятельности, максимальной включенности каждого члена коллектива в трудовой процесс, создание морально-психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи. Межличностные отношения в коллективе, уровень их развития, модальность (эмоциональная окраска) отношений – индикатор реализации руководителем данной функции.

Психотерапевтическая функция раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе конфликтные ситуации и устранять стресс-факторы. Эта сторона руководства в значительной степени влияет на результативность коллективной деятельности, повышая ее управленческо-воспитательный потенциал [58].

Прежде чем представлять характеристику содержательной стороны профессиональной деятельности управленческих кадров профессионального образования отметим, что работа руководителя в системе образования состоит не в том, чтобы управлять производством, а в том, чтобы управлять людьми. Это означает, что содержание деятельности руководителя в системе образования имеет свои особенности.

Трудность работы руководителя в системе профессионального образования усугубляется тем, что он должен хорошо уметь предвидеть поведение и реакции своих подчиненных [38]. Законы и нормы группового поведения людей призваны регулировать их деятельность, а в некоторых случаях – ограничивать определенные нежелательные их действия. Не всегда интересы организации и собственные интересы людей тесным образом связаны между собой. Совершенно необходимым является умение оценивать своих подчиненных по их поведению, а не по эмоциональному отношению к ним.

Исследователи [2, 32, 69 и др.] отмечают, что успешность управления в значительной степени зависит также от того, насколько подчиненные получают ясные и четкие формулировки от руководителя. Немаловажным является также, насколько подчиненные правильно понимают требования и задачи, которые необходимо решить.

В образовательной организации профессионального образования ключевыми направлениями деятельности обычно являются: разработка и научно-методическое обеспечение

процессов внедрения обновленного содержания образования, модернизация технологии обучения; оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагога в их практической деятельности; развитие и саморазвитие профессионального мастерства педагогов с учетом изменений и особенностей образовательного пространства [41].

Видами деятельности руководителей в образовательной организации профессионального образования при этом могут быть:

- развитие духовно-нравственного национального потенциала личности педагогов, его способности к саморефлексии;

- разработка и создание проектов совместной деятельности образовательных организаций и образовательных организаций социокультурной среды по развитию личности обучающихся;

- создание банков данных научно-педагогической литературы, учебно-методических материалов, диагностики уровня профессионализма педагога и готовности, обучающихся к самообразованию и саморазвитию;

- выбор эффективных средств и способов методической и педагогической работы и др.;

- разработка методических рекомендаций для педагогов, родителей, обучающихся по организации образовательного процесса, а также по созданию программ и адаптивных технологий обучения, конкурсов и других мероприятий, направленных на развитие личности, как педагогов, так и обучающихся и др.

Разумеется, практический опыт педагогов и их творческая инициатива являются базой для целенаправленного выбора содержания деятельности методической работы, которое формируется на основе следующих источников:

- законов РФ, нормативных документов, инструкций, приказов Министерства образования и науки РФ и регионов России, определяющих цели и задачи всей методической работы;

- программ развития региона, образовательной организации, авторских программ, учебников и учебных пособий, позволяющих обновить традиционное содержание методической службы образовательной организации профессионального образования;

- новых психолого-педагогических и методических исследований, повышающих научный уровень методической

службы;

- инноваций и нововведений, во всей полноте раскрывающих сущность методической работы;

- данных диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса и уровня развития, обучающихся конкретного образовательной организации профессионального образования, позволяющих правильно определить методическую тему, основные задачи, проблемы методической деятельности и самообразования педагогов;

- информации о массовом и передовом опыте методической службы, позволяющей увидеть характерные ошибки в деятельности образовательных организаций города, региона, республики;

- педагогического опыта творческого подхода в выборе содержания и планирования методической работы.

Сложившиеся в практике работы руководителей образовательных организаций функции (диагностики и анализа, информационной, организационно-методической, инновационной и контрольно-диагностической деятельности) зависят от индивидуальных потребностей педагогической практики, обеспечивают переход от традиционно-регламентирующей функции к научному обеспечению образовательных процессов, компетентной помощи педагогам [42].

В связи с этим отметим, что целенаправленная и результативная деятельность руководителей образовательных организаций профессионального образования требует от них соответствующей профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективность образовательных организаций.

Таким образом, обобщая выводы ученых, изложенных в современной научной литературе, мы пришли к заключению, что **в содержании профессиональной деятельности** управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования исследователи выделяют следующие направления:

- осуществление руководства образовательной организацией профессионального образования;

- принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы;

- разработка локальных нормативных правовых актов;

- оценка и проведение экспертизы документов;

- проектирование стратегий развития образовательной

организации;

- анализ проблем работы образовательной организации, корректировка планов, программ развития;

- планирование, организация и координирование работы служб, подразделений и сотрудников образовательной организации профессионального образования;

- консультирование сотрудников и родителей;

- управление бизнес-процессами в образовательной организации профессионального образования;

- стратегический маркетинг в проектировании образовательных услуг;

- разработка политики и стратегии управления человеческими ресурсами образовательной организации профессионального образования;

- разработка стратегии продвижения образовательной организации профессионального образования во внешней среде;

- представление результатов деятельности образовательной организации профессионального образования во внешней среде;

- поиск социальных партнеров и развитие сетевого взаимодействия в сфере образования;

- содействие деятельности общественных организаций.

Для раскрытия **структуры профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования** воспользуемся характеристиками функциональных компонентов профессиональной деятельности руководителя:

1. *гностический* компонент связан с умениями оперировать знаниями, приводить их в мобилизационную готовность для решения производственных задач, анализа достоинств и недостатков в деятельности, как подчиненных, так и своей собственной;

2. *проектировочный* и *конструктивный* компоненты связаны с умением определить перспективы планирования работы, как конкретного работника, так и всего коллектива в целом; при этом важное значение имеет правильное формулирование задач, стоящих перед коллективом, как в производственной, так и в воспитательной работе;

3. *организаторский* компонент связан с умением организовать деятельность, как всего коллектива, так и отдельного его члена; большое значение имеет организация

руководителем и своей собственной деятельности таким образом, чтобы она наиболее адекватно отражала задачи по организации коллектива;

4. *коммуникативный* компонент структуры управленческой деятельности руководителя связан с умениями в области установления целесообразных взаимоотношений в официальной и неофициальной обстановке [58].

Ряд исследователей [14, 80, 82 и др.] отмечают, что *информационный* компонент обеспечивает аналитическую деятельность руководителей образовательных организаций и регламентирует:

- поступление и обобщение информации по соответствующим направлениям деятельности образовательной организации профессионального образования;

- выявление нижней и верхней границ информационных потоков в осуществлении аналитической деятельности управления;

- определение номенклатуры информации по целевым и обеспечивающим блокам для осуществления аналитической деятельности управления.

На основе «Примерного положения о муниципальном методическом центре (кабинете) в системе дополнительного педагогического образования и повышения квалификации» от 11.09.98, № 36-51-159 ин/36-10; Письма Минобразования РФ «О формах организации и направлениях деятельности методических служб в системе образования РФ» от 16.09.94 № 90-М представим структурно-содержательную характеристику деятельности педагогов, руководителей методических объединений, зам. директоров по учебной работе (табл. 2) [57, 62].

Таблица 2

Содержание деятельности педагогов, руководителей методических объединений, заместителей директора образовательной организации профессионального образования

<i>Педагог</i>	<i>Руководитель метод. объединения</i>	<i>Зам. директора по учебной работе</i>
<i>Диагностика образовательной среды</i>		
Изучение	Изучение	Изучение и анализ

<p>потребностей, интересов детей, родителей; прогнозирование деятельности детей в ОО</p>	<p>потребностей педагогов, обучающихся образовательных услугах: проектирование методической деятельности учетом востребованности</p>	<p>общества, микросоциума образовательных организаций, ценностных ориентации обучающихся, запросов педагогов и прогнозирование образовательно-воспитательных процессов в ОО</p>
<p><i>Анализ условий организации образовательного процесса в образовательной организации профессионального образования</i></p>		
<p>Учебных программ, УМК, дидактического материала, оснащенности кабинета необходимой наглядностью</p>	<p>Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового</p>	<p>Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового, финансового, материально-</p>

		технического
<p><i>Анализ качества образовательного процесса</i></p>		
<p>Качественного и возрастного состава обучающихся: результатов деятельности обучающихся (уровень обученности, воспитанности, умственного развития, способностей): соответствие образовательного процесса программе</p>	<p>Диагностика уровня знаний, обучающихся; соответствие образовательного процесса программам, формам, методам и средствам обучения: диагностика уровня подготовки педагогов: воспитательных мероприятий образовательной</p>	<p>Диагностика и ранжирование профессионализма педагогов: результатов деятельности педагогов; мониторинг), оценка результативности работы педагогов. работающих по адаптивным, индивидуальным программам, технологиям</p>

и уровню готовности обучающихся к процессу обучения	организации профессионального образования	
<i>Информационная деятельность</i>		
Подписка на периодические педагогические издания: самостоятельная работа с банками данных на компьютерных носителях в ОО; подготовка методических дидактических работок для банка данных муниципального регионального уровней: составление библиографии учебно-методической литературы по интересующим проблемам; участие в методических семинарах педчтениях как слушателя пропагандиста новых достижений в науке	Организация работы по созданию банков данных образовательных организаций: программ (адаптивных, индивидуализированных, авторских); технологий (развивающихся, информационных, новых); документации (нормативно-правовой, локальной, положения конкурсах, методических мероприятиях образовательной организации профессионального образования): диагностики (качества образования в ОО. анкетирования, образцов административного мониторинга результатов образования); создание библиографии учебно-методической	Мотивация и руководство созданием банков данных образовательных организаций; организация работы по созданию фондов учебно-методической литературы и аудиовидеозаписей; планирование деятельности по распространению информации с достижениях современной научно-педагогической и психологической литературы

		литературы	
<i>Организационно-методическая деятельность</i>			
Участие методических роприятий образовательных организаций дальнейшим учетом полученных результатов: участие в разработке проектов, программ развития образовательных организаций, муниципальной системы образования: подготовка отчетных документов по методической работе (самообра-	в ме- с в по	Разработка организация внедрения проектов локальных актов, регулирующих и регламентирующих образовательный процесс (конкурсов, выставок, соревнований, образовательных организаций олимпиад и т.д.). программ развития образовательных организаций, методических рекомендаций для педагогов организации образо-	и и Утверждение необходимой документации и информации для МО и методсовета образовательных организаций по проведению творческих массовых меро-приятий; разработка системы диагностики и мониторинга состояния образования в образовательной организации профессионального образования;
зованию, описанию собсі венного опыта работы и др.); планирование и самоорганизация деятельности по саморазвитию, которые включают; мировоззренческую подготовку (интеллектуальную, образовательную); дидактическую методическую; расширение кругозора педагога и развитие педагогического мышления (интеллектуальную и рефлексивную)	и по и и	вательно-го процесса; консультирование по разработке программ, технологий, учебных мероприятий; организация системы повышения квалификации педагогических кадров через: -семинары, ролевые игры, тренинги; творческие мастерские; проблемные группы; педчтения. научно-практические конференции; методические	и и оформление отчетных документов; методическое руководство учебными занятиями: программирование образовательного процесса, новых методик и образовательных технологий, активных методов и ТСО в практике деятельности педагога; кон-сультирование педагогов при планировании, отчетности, разработке

	объединения; образовательных организаций молодого специалиста; методические выставки и др.	программ и методик, внедрении новых методов обучения и т.д.); создание и ведение картотеки повышения квалификации работников образования; руководство организацией метод советов и педсоветов: направление педагогов на курсы повышения квалификации
--	--	---

Инновационная деятельность

Участие	в	Разработка	Руководство
экспериментальной инновационной деятельности образовательных организаций, образовательном процессе, изменении содержания образо- вания; определение стартового уровня инноваций и организация деятельности по дальнейшему отслеживанию развития обучающихся: участие разработке проектов инновационной деятельности; учет и анализ	в	положений об опытно- экспериментальной площадке, вре- менном творческом коллективе, ка- федрах, экспертных советах; органи- зация системы мониторинга инновационной деятельности; подготовка материалов для экспертных советов; редактирование подготовленных ма- териалов, результатов экспериментальной работы: разработка рекламных материалов об	разработкой нормативной доку- ментации, регламентирующей инновационную деятельность в ОО (обязанности, права, ход и оформление результатов экспериментальной работы): утверждение материалов для предоставления в экспертные советы; координация совместной деятельности уча- стников инновационных процессов

полученных результатов инновационной деятельности	эффективности и достижениях инновационной работы в ОО: привлечение научных работников к участию в инновациях ОО (как консультантов, экспертов, методистов)		
<i>Контрольно-диагностическая деятельность</i>			
Мониторинг и результативности деятельности обучающихся по конкретным	анализ и оценка деятельности по аспек-	Обеспечение педагогов диагностическим инструментарием для проведения мониторинга	Анализ, обобщение и организация обсуждения на МО, метод советах, педсоветах результатов деятельности
там учебно-воспитательной работы; оформление диагностических данных о качестве образования обучающихся в диаграммах, графиках, выявление уровня обученности обучающихся, их проблем, интересов в образовательном процессе	учебно-воспитательной работы; оформление диагностических данных о качестве образования обучающихся в диаграммах, графиках, выявление уровня обученности обучающихся, их проблем, интересов в образовательном процессе	качества образования в ОО; консультирование по вопросам организации и проведения диагностики, мониторинга, оценки результатов деятельности обучающихся: участие в разработке анкет, административных контрольных работ и др. материалов диагностики и контроля; выявление проблем педагогов в процессе педагогической деятельности: организация обсуждения	педагогов и обучающихся, диагностики уровня их развития; утверждение плана контроля, мониторинга за состоянием преподавания в ОО, графика открытых уроков и мероприятий; разработка предложений для директора ОО по результатам мониторинга и диагностики качества образования в ОО

	результатов диагностики контроля заседаниях МО и др.	и па
<i>Обобщение педагогического опыта</i>		
Формулирование темы, цели педагогического опыта; осмысление достигнутых результатов; описание технологии, условий, ресурсов, за счет которых достигнуты	Выявление проблем педагогов и фор- мулирование проблемы опыта, решение которой представляют педагога собственной образовательных организаций в своей деятельности;	Мотивация и стимулирование педагогов к творческой деятельности; руководство деятельностью по обобщению пед. опыта (распределение обязанностей,

<p>положительные результаты представляемого опыта: обоснование индивидуального подхода, его отличия от традиционного</p>	<p>выявление, обобщение и распространение в практику деятельности педагогов педагогического опыта ОО в форме: описания системы работы педагога: информационно-педагогических модулей: подготовки материалов по теме (конспекты уроков, методических мероприятий, дидактических и методических разработок)</p>	<p>сроков, форм работы); руководство и организация работы по созданию банков: педагогического опыта в образовательной организации профессионального образования, районе, городе, регионе: педагогических идей (разработки занятий, дидактического материала, самодельных приспособлений, студенческих работ и т.д.); прогрессивных методик, новых технологий обучения, программ (адаптивных, индивидуальных, авторских). Организация творческих педагогических мастерских, проведение педагогами открытых занятий, наставничества: подготовка информационных бюллетеней о педагогическом опыте в сфере образования</p>
--	---	--

Из представленной таблицы видно, что основными

структурными компонентами деятельности руководителей образовательных организаций являются:

- диагностика образовательной среды
- анализ условий организации образовательного процесса в образовательной организации профессионального образования
- анализ качества образовательного процесса
- информационная деятельность
- организационно-методическая деятельность
- инновационная деятельность
- контрольно-диагностическая деятельность
- обобщение педагогического опыта [64].

Проведенный анализ литературы, исследований [23, 58, 59, 86, 92 и др.] в сфере образовательного менеджмента позволил нам определить следующие компоненты **структуры профессиональной деятельности** управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования: когнитивного, практического, мотивационного.

Когнитивный компонент представлен совокупностью знаний (общекультурных, естественнонаучных, психолого-педагогических, специальных), необходимых руководителю для эффективного решения задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Практический компонент включает совокупность умений, позволяющих анализировать ситуации, формулировать задачи и осуществлять их решение в профессиональной деятельности, содействует расширению опыта осуществления данной деятельности.

Мотивационный компонент, обеспечивая целостный характер управления, отражает уровень развития присущих руководителю мотивов деятельности по решению профессиональных задач, степень сформированности интереса к деятельности по решению задач [43].

Обобщая изложенное, отметим, что содержание профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования включает широкий спектр направлений (от проектирования стратегий развития образовательной организации профессионального образования до анализа проблем работы образовательной организации профессионального образования, корректировки планов, программ развития и т.д.). Основными структурными компонентами профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования являются

мотивационный, практический, когнитивный.

Исследование процессов профессионального продвижения руководителей в государственных образовательной организации профессионального образования профессионального образования наглядно демонстрируют современные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования.

Руководителям образовательных организаций необходимо уметь учиться, постигать новое, владеть современными способами информационного общения, накапливать опыт социального общения и профессиональной деятельности, вырабатывать навыки самоконтроля, научной организации труда. Деятельность руководителей образовательных организаций, как, впрочем, и любых руководителей, требует смелости и инициативности; интересна для наших респондентов, соответствует их уровню образования, а также личным склонностям (табл. 3).

Таблица 3

**Оценка руководителями образовательных организаций
своей управленческой деятельности
(от 1 до 5 баллов)**

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1.	Требует постоянного самообразования	1	4,67
2.	Требует смелости, инициативности	2	4,48
3.	Интересна	3	4,34
4.	Соответствует уровню образования	4	4,23
5.	Соответствует личным склонностям	5	4,05
6.	Соответствует уровню знаний и умений	6	4,04
7.	Престижна	7	3,07

Для 63,8% руководителей работа в образовательной организации профессионального образования – это «возможность проявить себя, реализовать свой потенциал»; приоритетность общения с людьми, с коллективом отмечают 54,0% респондентов; возможность почувствовать удовлетворение результатами работы – 49,1%. Особо отраден тот факт, что около половины всех управленческих работников государственных образовательных организаций

профессионального образования считают, что работа в образовательной организации профессионального образования – это их долг перед обществом, возможность чувствовать себя нужным. Это хорошие показатели, учитывая то, что оклад в образовательной организации профессионального образования действительно невелик (только 24,5% респондентов отметили, что их заработная плата может обеспечить нормальное существование себе и своей семье). Принято считать, что руководители относятся к высокооплачиваемой категории работников. Однако если разделить зарплату на затраченное время, то нередко оказывается, что их часовая оплата ниже, чем у подчиненных. 64,4% руководителей образовательных организаций отметили, что их рабочий день длится 8-10 часов, а 12,3% сказали, что у них рабочий день составляет 11-12 часов. Необходим новый подход, предусматривающий установление оплаты в соответствии с показателем категории ответственности, отражающим социальные последствия принимаемых решений.

Помимо должностных обязанностей, связанных с управленческой деятельностью, 91,4% руководителей образовательных организаций занимаются и педагогической деятельностью, 78,5% – методической работой, 75,5% – классным руководством.

Если рассматривать затраты времени в течение рабочего дня, то управленческая деятельность в среднем занимает 37,9% рабочего времени руководителей; педагогическая деятельность – 26,95%; методическая работа – 16,2%; внешние связи – 7,9%; вызовы к руководству – 7,3%.

В силу загруженности основной работой руководители образовательных организаций мало уделяют времени личной научной деятельности. В среднем научная деятельность занимает 6,2% рабочего времени респондентов. В свою очередь, это приводит к тому, что среди управленческого персонала исследуемых образовательных организаций профессионального образования отсутствуют руководители, имеющие ученые звания и ученые степени.

Многие вновь назначенные руководители (особенно директора, их заместители) не всегда умеют правильно определить сферу своей деятельности в системе управления, слабо владеют методами решения нестандартных ситуаций, испытывают затруднения в координации работы подчиненных и организации взаимодействия с ними.

Часто руководители образовательных организаций около

половины своего рабочего времени заняты научно-организационной деятельностью, однако большинство из них никогда не обучалось современным методам управления научно-исследовательской деятельностью, планированию и прогнозированию правовым и социально-экономическим основам деятельности, оценке результатов и стимулированию труда и многому другому, без чего невозможно эффективное управление в современном образовании.

Профессиональное продвижение руководителей напрямую связано с развитием управленческих кадров, которое наряду с подготовкой и переподготовкой происходит и за счет повышения квалификации.

Повышение квалификации обеспечивает не только освоение знаний и умений, но и рост профессиональной компетентности, развитие управленческих способностей.

В связи с этим хотелось бы отметить, что повышение квалификации способствует приращению знаний и умений руководителей, повышению в определенной мере их профессионального мастерства, и поэтому вызывает удивление тот факт, что для 65,6% респондентов инициатива повышения квалификации исходила от их руководства. Ведь именно стремление самого руководителя к постоянному приобретению новых знаний и умений, выработка личных качеств, помогающих успешно решать проблемы управления, выступают важным условием повышения эффективности руководящей деятельности и решающими факторами развития личности.

В ходе опроса руководителям образовательных организаций предлагалось ответить на вопрос: «Что реально Вам может дать обучение и повышение квалификации?» – и оценить по 5-балльной шкале итоговые результаты процессов обучения и повышения квалификации. Ответы респондентов приведены в таблице 4.

Таблица 4

**Итоговые результаты обучения и повышения
квалификации
(от 1 до 5 баллов)**

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1.	Большее чувство удовлетворения от работы	1	4,23
2.	Гарантии сохранения работы	2	3,76
3.	Повышение авторитета	3	3,52
4.	Повышение статуса	4	3,38
5.	Увеличение заработной платы	5	3,26
6.	Повышение в должности	6	3,1
7.	Ничего не даст	7	1,67

Как видно из таблицы 4, первое место среди итоговых результатов обучения и повышения квалификации руководителей образовательных организаций профессионального образования занимает чувство большего удовлетворения от выполняемой работы, т.е. внутренние побудительные мотивы профессионального совершенствования служат регуляторами деятельности руководителя. Увеличение заработной платы или карьерный рост процессы обучения и повышения квалификации, как правило, за собой не влекут.

Что касается продолжительности повышения квалификации, то, как правило, это недельные, двухнедельные и месячные курсы.

Основные вопросы на курсах повышения квалификации касаются: педагогической деятельности, управленческой деятельности, а также инновационных образовательных технологий.

В связи с данными этого опроса, приведем пример форм организации обучения педагогических кадров, рассмотренных в исследовании М.И. Лукьяновой [44] (табл. 5).

Таблица 5

Управление организационными формами обучения педагогических кадров в процессе постоянного повышения квалификации с применением ИКТ

<i>Формы организации и проведения повышения</i>	<i>Целевое назначение</i>	<i>Краткая характеристика</i>
<i>квалификации</i>		
егративная	Предназначена, в основном, для молодых педагогов, педагогов, не имеющих высшего педагогического образования или же приступивших к педагогической деятельности после значительного перерыва.	<ul style="list-style-type: none"> - Содержание обучения обогащено психолого-педагогической информацией и способами отработки основных направлений педагогической деятельности. - Обучающиеся ориентированы на творческое саморазвитие. - Обучение осуществляется в процессе проведения групповых и фронтальных мероприятий: семинаров, обмена педагогическими идеями, моделирования уроков и внеклассных мероприятий и др. - Организационным и формами обучения являются: теоретические семинары; семинары-практикумы;

		методические консультации; стажировка; наставничество; взаимопосещение занятий; работа над методической темой; индивидуальное собеседование; дискуссии, оперативные тематические встречи.
Дифференцированная	Используется для обучающихся с достаточно высоким уровнем профессиональной подготовки или с различными профессиональным и интересами.	<p>- Форма предполагает выявление профессиональных затруднений обучающихся, их профессиональных интересов, мотивов обучения и дальнейшую учебно-групповую дифференциацию.</p> <p>- Обучение позволяет задать вектор повышения профессиональной компетентности обучающихся, способный обеспечить в дальнейшем эффективность их профессиональной деятельности.</p>
Модульная	Рассчитана на обучающихся с высоким	- Обучение представляет собой не
	профессиональным и творческим потенциалом, способных осуществить выбор	преподнесение готовых истин, а открытый диалог, основанный на прямой и обратной

	<p>содержательного модуля обучения.</p>	<p>связи, нацеленный на творческую самореализацию, сотрудничество и общение с другими участниками обучения.</p> <p>- В процессе обучения работают временные творческие коллективы для разработки конкретных образовательных проектов, проводятся заседания круглого стола, проблемно-деятельностные игры и т.п.</p>
<p>Авторская</p>	<p>Нацелена на обмен опытом лучших педагогов и руководителей ОО, владеющих высоким уровнем профессиональной компетентности. Тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет - страницу, сайт и т.п.</p>	<p>- Обучение организуется по системе "Мастер-класс";</p> <p>- В роли обучающего выступает Мастер, имеющий свою педагогическую творческую лабораторию, собственную</p>

		методическую систему, копилку новых педагогических идей и технологий, тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет – страницу, сайт и т.п.
--	--	---

Возвращаясь к результатам проведенного опроса, отметим, что руководители образовательных организаций отметили другие формы повышения квалификации: учеба в вузе, стажировка в других образовательной организации профессионального образования и обмен опытом с коллегами из других образовательных организаций, самообразование.

Несмотря на имеющиеся недостатки в системе обучения и повышения квалификации управленческих кадров государственных образовательных организаций профессионального образования, эти процессы осуществляются достаточно регулярно, ведь непрерывность обучения и повышения квалификации является основой для ритмичного продвижения руководящих кадров. Одним из важных условий рационального использования потенциала руководителей является связь их квалификации с оценкой, материальным и моральным стимулированием труда и совершенствованием их профессионального уровня. Из блоков должностных обязанностей руководителей вытекают знания и умения, из социальных требований – профессионально значимые качества личности, которые могут развиваться в процессе овладения знаниями и умениями. В результате моделируется эталонный тип руководителя, отвечающий социальным и профессиональным требованиям [44].

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков требованиям, предъявляемым к руководителям государственных образовательных организаций профессионального образования, исходя из изменений во

внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание имиджа образовательных организаций на рынке образовательных организаций профессионального образования.

Планирование кадрового резерва в образовательной организации профессионального образования необходимо для того, чтобы спрогнозировать персональные продвижения сотрудников, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений и увольнений конкретных сотрудников.

При этом, анализируя анкетные данные, хотелось бы заострить внимание на том, что резерв кадров на выдвижение и системная работа с кадровым резервом существуют далеко не во всех образовательной организации профессионального образования.

69,9% респондентов с уверенностью сказали, что в их образовательной организации профессионального образования есть резерв кадров на выдвижение и 13,5% руководителей зачислены в него. Вызывают недоумение ответы тех руководителей, которые, отмечая наличие в образовательной организации профессионального образования резерва кадров на выдвижение, не знают, зачислены ли они в его состав (55,8%) и учитывалось ли их желание при зачислении в резерв кадров на выдвижение (62,6%).

33,7% респондентов ответили, что при фактическом назначении руководителей на должность используются списки резерва. Но формирование и составление списка резерва не гарантирует обязательного выдвижения. Это положительно отражается как на отношениях в коллективе, так и на самих кандидатах в резерв. Зная это, работники больше внимания уделяют своей профессиональной подготовке, строже относятся к собственному поведению.

Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по образовательной организации.

Несмотря на значимость работы с кадровым резервом, 41,1% респондентов не уверены в том, что кадровый резерв действительно необходим в образовательной организации профессионального образования.

Профессиональное продвижение выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему эта существенная часть общего жизненного опыта видится не сплошной бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями.

Но, несмотря на это, 66,3% респондентов не изъявляют желания продвинуться вверх по служебной лестнице. Это может быть вызвано тем обстоятельством, что 41,7% респондентов занимают должность директора образовательных организаций, и она является высшей ступенью управленческой иерархии в образовательной организации профессионального образования. Среди других причин нежелания продвигаться по служебной лестнице были отмечены: возраст (12,3%), здоровье (12,3%), нежелание менять коллектив (6,1%).

Что касается планов развития своей научно-педагогической карьеры, то на их наличие указали 41,1% респондентов.

Причем 23,3% опрошенных имеют реальные цели в области личного профессионального продвижения на 3-5 лет; 18,4% – на 1-2 года; 6,7% – на 6-10 лет вперед. Меняются эти планы периодически, время от времени (27,0%) или же изредка (19,0%). Отсутствие подобных планов 38,6% респондентов объяснили следующим образом: «Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива». Хотя именно эта причина и должна была побудить респондентов задуматься об уверенности в своем «завтрашнем дне», о возможности быстрого реагирования на изменяющиеся условия социально-экономической среды.

Давая самооценку своему карьерному потенциалу, 33,7% опрошенных считают, что в настоящее время наиболее привлекательная для них должность директора. Примечательно, но большинство респондентов (66,9%) не дали ответа на вопрос, какую же должность они считают привлекательной для себя в перспективе. Но точно знают, что для достижения профессиональных целей им необходимы:

время и здоровье (по 52,1%), финансовые средства (17,8%), а также выгодные знакомства (3,1%), помощь родных и близких.

Для реализации планов профессионального развития 16,0% руководителей стараются, несмотря ни на что, использовать буквально каждую минуту для выполнения задуманного; 66,3% тоже стараются это делать, но это не всегда у них получается в

силу различных обстоятельств.

Важность карьеры для руководителя обусловлена, во-первых, высокой значимостью профессиональной деятельности в его жизни и величиной доли, занимаемой трудом, в общем, времени жизни; во-вторых, важностью карьеры как фактора структурирования трудового опыта; в-третьих, местом карьеры в мотивационно-потребностной структуре современного человека, ее влиянием на удовлетворенность человека трудом и жизнью в целом. 84,7% респондентов связывают свою трудовую карьеру с данной образовательной организацией профессионального образования. Это очевидно, ведь в среднем стаж работы руководителей в конкретной образовательной организации профессионального образования – 15 лет. На стадии профессионализма находятся 27,6% руководителей, на стадии достижения успеха – 23,3%. Это хорошие показатели, так как профессионализм и достижение успеха руководителя есть результат реализации его способностей в процессе управленческой деятельности.

Система продвижения управленческих кадров есть почти во всех образовательной организации профессионального образования (так ответили 68,7% респондентов). Практически в каждой второй образовательной организации профессионального образования эта система среднего уровня эффективности. А там где ее нет (29,4%), причинами являются следующие: отсутствие в образовательной организации профессионального образования реальных условий для продвижения (12,3%), отсутствие резерва кадров на выдвижение (7,4%), а главное – отсутствие желания у педагогов занимать руководящие должности (74,2%), ведь, по их мнению, разница в заработной плате небольшая, а работы становится больше в несколько раз.

Несмотря на это, 76,1% респондентов считают, что возможности для профессионального роста, предоставляемые им в образовательной организации профессионального образования, вполне реальны. Профессиональное продвижение помогает руководителю правильно понять свою роль в обществе, в образовательной сфере, сознательно и адекватно оценивать свои возможности, личностные качества, условия, результаты труда и систему регулирования действий по их дальнейшему развитию.

Оценивая (по пятибалльной шкале) каждый из факторов, помогающих продвинуться по службе, руководители образовательных организаций расставили следующие ранги,

результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Факторы, помогающие продвинуться по службе
(от 1 до 5 баллов)**

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1.	Профессиональная компетентность, знания	1	4,75
2.	Хорошие результаты работы	2	4,74
3.	Умение брать на себя ответственность, инициативу	3	4,55
4.	Высокая интенсивность труда	4	4,4
5.	Знакомство с нужными людьми	5	3,23
6.	Возможность быть на заметке у начальства	6	2,82
7.	Ничего не даст	7	1,67

В связи с вышеизложенным, профессиональная компетентность, знания и опыт работы, хорошие результаты работы, умение брать на себя ответственность, инициативу – вот те основные качества, наличие которых, по мнению респондентов, необходимы для реализации целей в области профессионального продвижения.

Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

Таким образом, результаты опроса показывают, что при наличии постоянно действующей системы квалификации, руководители мало времени уделяют научно-исследовательской деятельности, не владеют современным методами управления, планирования и прогнозирования, а также правовыми и социально-экономическими основами деятельности, оценке результатов. Соответственно одной из важнейших тенденция является необходимость постоянного развития профессионализма управленческих кадров.

В рамках модернизации системы образования российские

образовательные организации включены (непосредственно или опосредованно) в целую систему федеральных экспериментов: эксперимент по совершенствованию структуры и содержания профессионального образования, введение портфолио, института единых государственных экзаменов как механизма знаний обучающихся, разработка целевых федеральных и региональных программ, создание образовательных округов, введение нормативного (подушевого) финансирования образовательных организаций профессионального образования и др. [45].

В связи с этим, обратимся к анализу исследований, в которых определены основные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования.

1. Управление инновациями

Инновационные процессы, определяющие реформирование российского образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами. Исследователи в области управления образованием [36, 43, 81, 85, 87 и др.] отмечают две современных стратегии управления:

а) активно-приспособительная, в которой управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической;

б) активно-адаптирующая, в которой инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней

среды, но воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей.

Активно-адаптирующая инновационная стратегия, представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами

делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это - путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего преобладал в управленческой стратегии. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным организациям профессионального образования новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных организаций ведет к ухудшению качества образования в целом. Высокий уровень учебных достижений, обучающихся нескольких «продвинутых» образовательных организаций не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части подростков в массовые образовательные организации профессионального образования. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании более адекватна [46].

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдаленную перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями.

2. Создание мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности

Мониторинг формируется как многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели учебных достижений обучающихся. Мониторинг качества образовательной деятельности включает:

- работу Центра независимого тестирования выпускников профессиональных образовательных организаций при Министерстве образования и науки Российской Федерации;
- систему отслеживания качества образовательной деятельности образовательных организаций на основе тестового инструментария, прошедшего лицензирование;
- систему сбора статистического материала, отражающего традиционные показатели успеваемости, участия обучающихся

в олимпиадах, показатели поступления выпускников в высшие учебные заведения.

3. *Создание современной информационной среды в системе профессионального образования*

Современная информационная среда включает:

- сеть образовательных организаций библиотек, которые выступают не в роли книжных складов, а выполняют функцию создания и распространения информационных потоков для обучающихся, педагогов, менеджеров образования, а, возможно, и родителей;

- компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию;

- административные компьютерные сети;

- подключение к общероссийским и международным информационным системам.

Создание в образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление, систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, обучающихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

4. *Образовательный маркетинг*

Образовательный маркетинг предполагает выявление, анализ и использование при принятии управленческих решений механизмов соотношения спроса и предложения на образовательные услуги. Этот механизм необходимо рассматривать на двух уровнях:

- востребованность результатов образовательной деятельности на рынке труда, создающая первый - экономико-производственный - уровень спроса;

- востребованность образовательных услуг, предлагаемых государственной системой профессионального образования, родителями и учащимися - второй уровень спроса, опосредованно определяемый первым уровнем.

5. *Реализация компетентностной парадигмы*

Современный период развития образования характеризуется провозглашением компетентностной парадигмы, как одной из существенных концептуальных идей, определяющей направление и характер изменения системы образования.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов.

Между тем, существует ряд проблем в системе профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них [7, 15, 19, 42 и др.]:

1. проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;
2. проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности др.

Обратимся к действующим нормативным документам. Так, В Едином квалификационном справочнике должностей в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» представлены должностные обязанности руководителя образовательной организации профессионального образования [60].

«Осуществляет руководство образовательной организацией профессионального образования в соответствии с законами и иными нормативными правовыми актами, уставом образовательной организации профессионального образования. Обеспечивает системную образовательную (учебно-воспитательную) и административно-хозяйственную (производственную) работу образовательной организации профессионального образования. Обеспечивает реализацию федерального государственного образовательного стандарта, федеральных государственных требований. Формирует контингент обучающихся (воспитанников, детей), обеспечивает охрану их жизни и здоровья во время образовательного процесса, соблюдение прав и свобод, обучающихся (воспитанников, детей) и работников образовательной организации профессионального образования в установленном законодательством Российской Федерации порядке [47].

Определяет стратегию, цели и задачи развития образовательной организации профессионального образования, принимает решения о программном планировании его работы, участии образовательной организации

профессионального образования в различных программах и проектах, обеспечивает соблюдение требований, предъявляемых к условиям образовательного процесса, образовательным программам, результатам деятельности образовательной организации профессионального образования и к качеству образования, непрерывное повышение качества образования в образовательной организации профессионального образования. Обеспечивает объективность оценки качества образования обучающихся (воспитанников, детей) в образовательной организации профессионального образования. Совместно с советом образовательной организации профессионального образования и общественными организациями осуществляет разработку, утверждение и реализацию программ развития образовательной организации профессионального образования, образовательной программы образовательной организации профессионального образования, учебных планов, учебных программ курсов, дисциплин, годовых календарных учебных графиков, устава и правил внутреннего трудового распорядка образовательной организации профессионального образования. Создает условия для внедрения инноваций, обеспечивает формирование и реализацию инициатив работников образовательной организации профессионального образования, направленных на улучшение работы образовательной организации профессионального образования и повышение качества образования, поддерживает благоприятный морально-психологический климат в коллективе. В пределах своих полномочий распоряжается бюджетными средствами, обеспечивает результативность и эффективность их использования. В пределах установленных средств формирует фонд оплаты труда с разделением его на базовую и стимулирующую часть. Утверждает структуру и штатное расписание образовательной организации профессионального образования. Решает кадровые, административные, финансовые, хозяйственные и иные вопросы в соответствии с уставом образовательной организации профессионального образования. Осуществляет подбор и расстановку кадров. Создает условия для непрерывного повышения квалификации работников. Обеспечивает установление заработной платы работников образовательной организации профессионального образования, в том числе стимулирующей части (надбавок, доплат к окладам (должностным окладам) ставкам заработной платы работников) выплату в полном размере причитающейся работникам заработной платы в сроки, установленные коллективным договором, правилами внутреннего трудового распорядка, трудовыми договорами. Принимает меры по

обеспечению безопасности и условий труда, соответствующих требованиям охраны труда. Принимает меры по обеспечению образовательной организации профессионального образования квалифицированными кадрами, рациональному использованию и развитию их профессиональных знаний и опыта, обеспечивает формирование резерва кадров в целях замещения вакантных должностей в образовательной организации профессионального образования. Организует и координирует реализацию мер по повышению мотивации работников к качественному труду, в том числе на основе их материального стимулирования, по повышению престижности труда в образовательной организации профессионального образования, рационализации управления и укреплению дисциплины труда. Создает условия, обеспечивающие участие работников в управлении образовательной организацией профессионального образования. Принимает локальные нормативные акты образовательной организации профессионального образования, содержащие нормы трудового права, в том числе по вопросам установления системы оплаты труда с учетом мнения представительного органа работников. Планирует, координирует и контролирует работу структурных подразделений, педагогических и других работников образовательной организации профессионального образования. Обеспечивает эффективное взаимодействие и сотрудничество с органами государственной власти, местного самоуправления, организациями, общественностью, родителями (лицами, их заменяющими), гражданами. Представляет образовательную организацию профессионального образования в государственных, муниципальных, общественных и иных органах, иных организациях. Содействует деятельности педагогических, психологических организаций и методических объединений, общественных (в том числе детских и молодежных) организаций [75]. Обеспечивает учет, сохранность и пополнение учебно-материальной базы, соблюдение правил санитарно-гигиенического режима и охраны труда, учет и хранение документации, привлечение для осуществления деятельности, предусмотренной уставом образовательной организации профессионального образования дополнительных источников финансовых и материальных средств. **Должен знать:** приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную, физкультурно-спортивную деятельность; Конвенцию о правах ребенка; педагогику; достижения современной психолого-педагогической науки и практики; психологию; основы физиологии, гигиены;

теорию и методы

управления образовательными системами; современные педагогические технологии продуктивного, дифференцированного обучения, реализации компетентного подхода, развивающего обучения; методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием; основы экономики, социологии; способы организации финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации профессионального образования; гражданское, административное, трудовое, бюджетное, налоговое законодательство в части, касающейся регулирования деятельности образовательных организаций и органов управления образованием различных уровней; основы менеджмента, управления персоналом; основы управления проектами; правила внутреннего трудового распорядка образовательной организации профессионального образования; правила по охране труда и пожарной безопасности. **Требования к квалификации.** Высшее профессиональное образование по направлениям подготовки «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» и стаж работы на педагогических должностях не менее 5 лет, или высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование в области государственного и муниципального управления или менеджмента и экономики, и стаж работы на педагогических или руководящих должностях не менее 5 лет». Анализ проявляющихся и перспективных тенденций может заложить основу корректирующих мероприятий краткосрочного, среднесрочного и пролонгированного действия, обеспечивающих необходимый баланс со стороны предложений в системе профессионального образования.

Глава 2

Модель профессиональной деятельности руководителя образовательной организации при реализации инновационных процессов в профессиональном образовании

Термин «competence» (англ.) в зависимости от контекста может обозначать и компетенцию, и компетентность [10, 74]. Данный факт определяет различие исходных терминов, поскольку идея компетентностного подхода к образованию заимствована из зарубежной практики.

Таким образом, некоторые отечественные педагоги отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция», другие – нечетко формулируют различия в них или полностью разводят данные термины. В большинстве педагогических и психологических исследований термины «компетентность» и «компетенция» разделяются следующим образом: компетенция характеризует процесс, а компетентность – результат.

Так, А.В. Хуторской предлагает под компетенцией понимать некоторое отчужденное, заранее заданное требование к образовательной подготовке учащегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество [84].

В свою очередь Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченной цели, а также наличие соответствующих умений и навыков, совокупность знаний, позволяющих судить и чем-либо со знанием дела [31].

Смысловое наполнение понятия «компетентность» представлено в таблице 7.

Чаще всего исследователи отмечают, что компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим адекватное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата [34, 89, 91 и др.].

Компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в процессе реализации своих профессиональных функций и нести личную ответственность за все решения и действия [41, 75, 88, 90 и др.]. Это положение подтверждается следующим высказыванием: «Компетентность – это не просто обладание знаниями, но скорее потенциальная готовность решать задачи со знанием дела» [34, с.31]. Поэтому

компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты.

Ряд исследователей связывают понятие компетентности со свойствами личности. Так, А.К. Маркова [46, с.39] дает следующее определение: «Компетентность – это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции».

При этом понятия *компетенция* и *компетентность* рассматриваются исследователями как основа любой профессиональной деятельности. Так, Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт [30]. По его мнению, способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально- профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Таблица 7

**Смысловое наполнение понятия «компетентность»
в современных исследованиях**

№	Характеристика понятия	Автор
1	Интегральное проявление качеств личности преподавателя, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа педагогической деятельности и педагогического творчества.	В.Н. Абросимов (Абросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2001. - №6. - С. 64.)
№	Характеристика понятия	Автор
2	Сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса.	В.А. Адольф (Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. - Красноярск, 1998. - С. 118.)

3	Владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения.	В.С. Безрукова (Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления.– Екатеринбург, 1996.- С. 46.)
4	Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире.	В.А. Болотов, В.В. Сериков (Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 12.)
5	Мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений.	С.М. Вишнякова (Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999. – С. 130.)
№	Характеристика понятия	Автор
6	Уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях.	В.А. Демин (Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №4. – С. 35.)
7	Знания и умения, необходимые для осуществления инновационной деятельности разного уровня.	И.И. Проданов (Проданов И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона: Монография. - Спб., 1998.- С.29.)

8	Качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.	Ю.Г. Татур (Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 24.)
9	Осведомленность. Авторитетность.	Д.Н. Ушаков (Толковый словарь русского языка: В 4т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996. – Т. 1. – С. 754.)
10	Интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника ВУЗа для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).	Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин (Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 39.)

Г. К. Селевко, рассматривая современные образовательные технологии, определяет *ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной образовательных парадигм соответственно [68].

На основании анализа представленных определений, мы можем сделать заключение о том, что термин «компетентность» в психолого-педагогической и литературе по теории менеджмента [4, 6, 11, 45, 69, 73 и др.] определяется как:

- содержательная характеристика (обширные знания, умения, навыки);
- структурная характеристика (уровни профессионального мастерства);
- характеристика состояния личности (готовность, способность и т.д.).

В таблице 8 приведены основные составляющие компетентности [65].

Анализ существующего научного знания приводит к тому, что компетентность – это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого

определяется целями, задачами и характером деятельности [86, 88, 90 и др.]

Виды компетенций определяются исследователями в зависимости от вида и содержания конкретной деятельности.

Таблица 8

Составляющие элементы компетентности руководителя

№	Элементы компетентности	Характеристики элементов компетентности
1.	Общие знания	Знания, полученные в результате базового образования и самообразования.
2.	Профессиональные знания	Знания, полученные в процессе профессиональной деятельности, имеющие непосредственное к ней отношение.
3.	Профессиональные навыки	Навыки, необходимые для осуществления функциональных обязанностей, соответствующих занимаемой должности.
4.	Коммуникативные навыки	Навыки презентации и самопрезентации, навыки ведения переговоров и делового общения, навыки работы в команде, навыки управления конфликтами и стрессами.
5.	Управленческие навыки	Эффективность самоуправления временем, креативность, восприимчивость к инновациям и адаптивность к изменениям, сформированность управленческих навыков, лидерских качеств, стрессоустойчивость.

Таким образом, приходим к следующим **выводам:**

1. Анализ исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого толкования данного подхода нет, в связи с чем нет и общепринятых определений основных конструктов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков. В исследованиях трудно обнаружить единство в трактовке терминов компетентностного подхода, однако модернизация системы образования предполагает унификацию терминов «компетентность» и «компетенция».

2. **Компетентность** – совокупность определенных

компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере.

3. Профессиональная компетентность – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами.

4. Профессиональная компетентность управленческих кадров – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления управленческой деятельности в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами.

Обратимся к исследованиям, посвященным **видам компетенций**, составляющих профессиональную компетентность управленческих кадров.

Отметим, что не все компетенции можно рассматривать одинаково с точки зрения их значимости для становления профессионализма. Так, например, А.В. Хуторской выделяет семь ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личного самосовершенствования [83]. Автор отмечает, что их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы [71].

Исходя из этих требований и содержания стандартов педагогического образования [17, 22], нами выделены общепрофессиональные, специальные, общекультурные компетенции (табл. 9).

Таблица 9

Содержательное наполнение компетенций

Вид компетенции	Знания	Умения	Владение	Личностные качества
-----------------	--------	--------	----------	---------------------

Общепрофессиональная	предметно-профессиональные (конкретная сфера научного знания, педагогика, психология, нормативно-правовая база образования, основы здоровьесбережения) о терминальных и инструментальных ценностях педагогиче	проектировать и планировать профессиональную деятельность; работать с профессиональной информацией (отбирать, анализировать, представлять); использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной	навыками профессиональной работы с информацией, в том числе на профессиональных интернет-порталах; навыками организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с	трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность, разумная требовательность
	ской профессии и профессионального сообщества	деятельности	возрастными нормами их развития	
Специальная	научно-методические знания в сфере обучения и воспитания ребенка (методика преподавания, воспитания); методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи	проектировать и планировать учебную и воспитательную работу; организовывать учебный процесс, в том числе и самостоятельную работу обучающихся	эффективными методами и технологиями обучения и воспитания ребенка	трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность, разумная требовательность,

Общекультурная	об общечеловеческих ценностях; о моральных нормах и основах нравственного поведения; литературного	применять исторический метод к оценке социокультурных явлений; последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли;	моральными нормами и основами нравственного поведения ; устной и письменной речью в соответствии	порядочность, честность, искренность, толерантность, вежливость , тактичность, чувство собственного
----------------	--	---	--	---

	русского языка; этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса	выстраивать взаимодействие с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса	в соответствии с нормами русского языка; навыками толерантного поведения	достоинства, скромность
--	---	---	--	-------------------------

Социально-психологическая	этических норм и правил поведения в профессиональном сообществе, основ корпоративной культуры; основ педагогической конфликтологии; основ психологии общения детского коллектива; основ социально-адаптационных процессов	выстраивать деловые отношения в профессиональной среде; выстраивать процесс общения с детьми и родителями; руководить адаптационными процессами в детском коллективе	методами и технологиями эффективного взаимодействия с коллегами, родителями, детьми; навыками проявления профессионально-этических норм, норм корпоративной культуры;	общительность, толерантность, открытость, отзывчивость, гибкость, внимательность, терпеливость
Личностная	профессиональных	самоорганизации,	навыками осознанно	эмпатия, альтруизм,

	ценностей; в сфере профессионального самопознания, самоорганизации, саморазвития, самореализации; методик и технологий профилактики профессионального выгорания	самоуправления, самореализации в квазипрофессиональной деятельности и	й деятельности по саморазвитию профессионально-значимых личностных качеств	мобильность, рефлексивность, оптимизм, доброжелательность, гибкость, аттракция
--	---	---	--	--

Вместе с тем, применительно к личности управленца исследования в педагогике, психологии, менеджменте в большей степени сосредоточены на проблемах изучения и развития профессионализма руководителя и отдельных видов его компетенций – управленческой, рефлексивной, коммуникативной (Т.Ю. Базаров [8,9], А.А. Деркач [26, 27], Е.А. Климов [37, 38], А.К. Маркова [46] и др.).

Анализируя стратегические задачи развития образовательных организаций в России, можно выделить **ряд задач**, которые отражают необходимость развития у руководителя **специальных управленческих компетенций**.

1. Создание новых организационных форм построения образовательных организаций, переход к автономии, ведение аспектов государственно-общественного управления образовательной организацией профессионального образования.

Решение данной задачи обеспечивается наличием *правовой компетенции*, выражающейся в эффективном использовании в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач.

2. Внедрение новых экономических аспектов деятельности образовательной организации

профессионального образования: подушевое финансирование, новая отраслевая система оплаты труда сотрудников.

Реализация этой задачи невозможна без сформированной у руководителя *экономической компетенции*, которая обеспечивает эффективность организации экономической деятельности образовательной организации.

3. Применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательной организации профессионального образования.

Вышеуказанная задача может быть решена при наличии *организаторской компетенции*. В общем виде сформированность этой компетенции обеспечивает организацию работы и совместной деятельности коллектива, координацию, контроль деятельности, планирование работы персонала и ресурсов, а также разработку и принятие разнообразных управленческих решений.

4. Формирование информационной среды образовательной организации профессионального образования.

Решение этой задачи невозможно без сформированной *информационной компетенции*, которая обеспечивает эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированная работа с различными информационными ресурсами.

5. Установление взаимодействия с другими субъектами образования образовательных организаций (социальное партнерство).

Сформированность *коммуникативной компетенции*, обеспечивающей конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми, организация связи с внешней средой, направлена на решение вышеуказанной задачи.

6. Построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов.

Решение этой задачи обеспечивается сформированной *общенаучной компетенции* руководителя, которая профессионально ориентирована на решение познавательных задач, поиск нестандартных решений, определяет фундаментальность образования.

7. Проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования педагогов образовательных организаций и администрации.

Вышеуказанная задача может быть решена при наличии сформированной *проектировочной компетенции*, которая обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности, а также предполагает овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям.

Следует отметить, что это лишь минимальное «наполнение» профессиональной компетентности руководителя образовательной организации образования, в котором возможны дополнения и уточнения.

Обратимся к исследованиям, в ходе которых установлено, что в управленческой деятельности руководителей разных рангов есть ряд совпадающих характеристик, позволяющих смоделировать **основные качества руководителя**. У различных авторов наиболее часто встречаются следующие:

- *интеллект* (должен быть выше среднего, существенной является способность к решению сложных и абстрактных проблем);
- *инициатива и деловая активность* (предполагает наличие мотива к действию, самостоятельность и находчивость);
- *уверенность в себе* (связана с высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний);
- *способность подниматься над частностями* (умение воспринимать ситуацию в более широком контексте).

Ряд эмпирических исследований подводит к несколько иному набору качеств. Ученые Ч. Магерисон (Австралия) и Э. Какабадзе (Великобритания) опросили более 700 руководителей компаний в различных отраслях деятельности с целью выявления *ключевых качеств перспективных руководителей*. Среди первых шести были следующие:

- умение работать с людьми и делегировать своим подчиненным ряд своих полномочий;
- готовность рисковать и брать ответственность за это на себя;
- активность (жизненная и управленческая);
- приобретение основательного управленческого опыта до 35 лет;
- умение при необходимости легко менять стиль управления;
- семейная поддержка.

Но самыми важными качествами были призваны первые два [по 5].

Признавая многообразие научно-практических подходов к

решению этой проблемы, остановимся на двух отечественных моделях профессиограмм руководителя (под профессиограммой мы понимаем систему требований, предъявляемых определенной деятельностью, в данном случае управленческой, к человеку).

В профессиограмме руководителя, предложенной В.М. Шепелем, три блока качеств руководителя.

1. К *общим качествам* отнесены:

- незаурядный интеллект,
- фундаментальные знания,
- достаточный опыт.

2. Второй блок включает следующие *конкретные качества*:

- *идейно-нравственные*, которые выражают мировоззрение, культуру, моральную мотивацию действий личности, ее гражданские качества;

- *научно-профессиональные качества* включают знания, опыт, характеризующие технико-экономическую и управленческую компетентность, теоретический и практический уровень компетентности;

- *организационные качества* включают все, что связано с умением подбирать и расставлять кадры, планировать их работу, обеспечивать четкий контроль и т.д.;

- *психофизические качества* включают соматические и психические данные, которые необходимы работнику управленческой профессии (хорошее здоровье, склонность к системному мышлению, развитость воображения, тренированная память, волевая подготовка).

3. К третьему блоку отнесены *специфические личностно-деловые качества*, представленные, прежде всего психолого-педагогическими качествами.

Психолого-педагогические качества:

- *коммуникабельность* – умение быстро устанавливать контакт с людьми;

- *эмпатичность* – умение сопереживать, улавливать настроение людей, выявлять их установки и ожидания;

- *способность к психоанализу*, то есть самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков;

- *стрессоустойчивость*, то есть физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями.

- *красноречивость* – умение в совершенстве владеть своим словом, то есть умение внушать и убеждать словом;

- *визуальность* – внешняя привлекательность личности.

Профессиограмма руководителя, предложенная Л.В. Фаткиным, предусматривает системно-факторный подход. По мнению автора, до сих пор общий фактор – единая организаторская способность, от которого зависит успех деятельности руководителя, не установлен. Поэтому, опираясь на разрозненные признаки, качества, способности, характеристики, черты личности, определяющие успешность выполнения функций руководителя, он сформулировал пять специфических интегральных факторов. К ним относятся:

1. *Адаптационная мобильность* – фактор, определяющий роль и место личности в динамике межличностных взаимодействий в малых социальных группах – ее социометрический статус и позицию в функциональной структуре деловых отношений. Другими словами, адаптационная мобильность – это умение быстро находить свое место в том или ином коллективе, в той или иной ситуации, в той или иной системе взаимоотношений.

2. *Эмоциональное и деловое лидерство*, как по «вертикали», так и по «горизонтали» в неформальных группах внутриорганизационной структуры и в неформальной группе своего подразделения при решении большинства проблемных ситуаций.

3. *Способность к интеграции социальных функций (ролей)* – фактор, определяющий приспособление своего поведения под ролевые ожидания других участников социального контакта. Условием успешного руководства является всесторонний учет руководителем ролевых ожиданий подчиненных. Это умение быть и неформальным эмоциональным лидером, и администратором, регламентированным должностными инструкциями, правовыми установками и неформальными нормами, сложившимися в данной организации.

4. *Контактность* – способность к установлению позитивных социальных контактов. Этот интегральный фактор обусловлен такими социально-психологическими свойствами личности, как «открытый» характер в общении; стремление к информированности; высокий уровень притязаний и честолюбивое стремление к утверждению своей личности; способность устанавливать деловые связи, располагать людей к себе; умение взглянуть на конфликтную ситуацию глазами конфликтующих сторон; способность выслушивать и убеждать.

5. *Стрессоустойчивость* в широком смысле слова, то

есть интеллектуальная, волевая и эмоциональная стрессоустойчивость. Управленческий труд отличает напряженное творчество, предъявляющее большие требования к волевым и эмоциональным регуляторным механизмам человеческой психики.

При явных преимуществах изложенных подходов, наиболее удачным нужно признать подход Р.Л. Кричевского. Он выделяет следующие качества современного руководителя:

- высокий профессионализм;
- ответственность и надежность;
- уверенность в себе, умение влиять на своих подчиненных;
- самостоятельность;
- способность к творческому решению задач;
- эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость.

Представленные выше авторские позиции касались качеств руководителя без указания конкретной области профессиональной деятельности.

Далее рассмотрим качества, тесно связанные с педагогической деятельностью, ее характером и особенностями, т.е. выделим те из них, которые не только необходимы руководителю, но и обеспечивают его педагогическое мастерство.

Перечни личностных качеств в педагогической литературе представлены также весьма разнообразно. Так, например, Т.Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю.К. Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых качеств современного педагога:

1. Системное мышление, видение развития процессов.
2. Аналитические способности.
3. Инновационность.
4. Гибкость.
5. Ориентация на систематическое развитие.
6. Организаторские способности.
7. Умение управлять временем.
8. Работа в команде.
9. Коммуникативные деловые умения.
10. Умение вести переговоры.
11. Ориентация на сотрудничество.

Уровень владения профессией и личностные качества, безусловно, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой

его профессиональной состоятельности.

Обобщая результаты различных исследований [1, 18, 26, 42, 85 и др.] среди профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих максимальную эффективность и успешность руководителя в сфере управленческой деятельности в системе образования относят:

- *социально-коммуникативные и рефлексивные качества* (готовность выслушивать мнения других, коммуникабельность, самоконтроль, самообладание, умение держаться, общительность, тактичность, вежливость, лидерские качества, авторитетность, эмпатия, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, справедливость, порядочность и др.);

- *лично-деловые качества*: (способность к передаче профессионального опыта, готовность к риску, целеустремленность, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе, инновационная направленность, способность к творческой деятельности, способность к стратегическому планированию, способность к адекватной самооценке, способность к прогнозированию, способность к обоснованному принятию решений, гибкость мышления, интуиция, организованность и др.).

И.Д. Чечель, представляя анализ карьерного роста будущих руководителей российской образовательных организаций, определил две группы претендентов: специалисты непедагогического профиля, успешно зарекомендовавшие себя на рынке труда в области менеджмента, и специалисты, проявившие профессиональный имидж в образовательной системе. В исследовании делается вывод о необходимости формирования у претендентов «компетенций из сферы менеджмента и профессиональных компетенций *экономического и нормативно-правового плана*. Для всех будущих руководителей важно формировать навыки активной деятельности в информационной среде (*информационные компетенции*)» [86].

Управление экономикой – это прежде всего управление людьми, степень восприимчивости которых к управленческим решениям во многом определяет конечные результаты деятельности коллективов, которые находятся в прямой зависимости от научной обоснованности применяемых на практике методов и форм управления, от правильности оценки реальной обстановки и тенденций ее изменения. Все это обуславливает сосуществование не только экономической, но и

управленческой подготовки руководящих кадров и специалистов с целью овладения ими основными принципами и современными формами и методами управления [47, 53, 76].

Формирование знаний и умений руководителей необходимо доводить до устойчивых управленческих навыков, обеспечивая в комплексе со способностями и профессиональными качествами личности постоянную готовность к выполнению своих обязанностей. Готовность к деятельности – это состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий при вооруженности необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками, программой действий, решимостью совершить их. На их фоне остальные факторы – возраст, образование, опыт работы – выглядят не столь значительно.

Подводя итог, можно отметить, что в процессе развития рыночных отношений в России переосмысляются и пересматриваются не только цели профессионального образования и планируемые результаты и критерии их оценки, но и видоизменяются структура и сам процесс образовательной деятельности, обусловленный этими целями, и, соответственно, процесс управления образовательных организаций, что знаменует новый этап в развитии

профессионального статуса руководителей образовательных организаций.

Решению проблемы повышения уровня профессиональной квалификации педагогических кадров должна способствовать разработка модели профессиональной деятельности руководителя, требований к структуре профессиональных задач и требуемым для их исполнения профессиональным компетенциям, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования.

Проведенный теоретический анализ и применение метода моделирования позволяют нам сделать ряд системообразующих выводов, которые стали основой для создания

модели профессиональной деятельности руководителя.

Моделирование понимается нами как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения [18]. Возможность моделирования основана на том, что модель в определенном

смысле отображает (воспроизводит) какие-либо стороны оригинала и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез.

Чтобы объект был моделью оригинала, он должен удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [20]. Следует особо отметить, что никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать адекватного представления об изучаемом объекте.

Любая педагогическая модель предназначена для того, чтобы заменить объект в исследовательской деятельности. Естественно, для этого необходимо определенное сходство модели и оригинала, причем оно должно быть задано операционально» [20, с. 60]. Это свидетельствует о некотором соответствии между характеристиками модели и оригинала.

Структурные компоненты	Функциональные компоненты
Правовой компонент	эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач
Экономический компонент	обеспечивает направления организации экономической деятельности учреждения
Проектировочный компонент	обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности
Организаторский компонент	организация работы и совместной деятельности коллектива, координирование, контроль деятельности, планированию работы персонала и ресурсов
Информационный компонент	эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированная работа с различными информационными ресурсами
Социальноличностный компонент	характеризует общегражданские качества взрослого человека, его культурный уровень и дееспособность
Общенаучный компонент	профессионально ориентирован на все основные группы направлений подготовки; связан с поиском нестандартных решений, определяет фундаментальность образования
Специальный компонент	обеспечивает привязку подготовки специалиста к конкретным для данного направления объектам и предметам труда; предполагает овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям
Конструктивный компонент	ориентирован на разработку и принятие разнообразных управленческих решений
Коммуникативный	конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми
Мобилизационный компонент	мотивация и стимулирование деятельности подчиненных

--	--

1. Модель профессиональной деятельности руководителя

Схематично структурно-функциональная модель представляет собой изображение структурных компонентов, связей между ними и их функциональное наполнение. Безусловно, изучение отдельных сторон исследуемого феномена более эффективно на языке конкретной модели, в то время как всесторонне его описание возможно лишь через комплекс частных моделей.

Применяя вышеизложенные положения, в соответствии со структурой профессиональной деятельности руководителя, представим структурно-функциональную модель профессиональной деятельности руководителя.

Представленные компоненты моделей находятся во взаимосвязи с функциональными компонентами. Каждый из представленных функциональных компонентов обеспечивает выполнение нескольких функций. При этом под функцией [87] мы понимаем роль, которую выполняет элемент в составе целого как для объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы (рис. 1).

Таким образом, структурно-функциональная модель **профессиональной деятельности руководителя** содержит следующие компоненты:

- *правовой* (эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач);

- *экономический* (обеспечивает направления организации экономической деятельности образовательной организации);

- *проектировочный* (обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности);

- *организаторский* (организация работы и совместной деятельности коллектива, координирование, контроль деятельности, планированию работы персонала и ресурсов);

- *информационный* (эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированная работа с различными информационными ресурсами);

- *коммуникативный* (конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми, организация связи с внешней средой);

• *социально-личностный* (характеризует общегражданские качества взрослого человека, его культурный уровень и дееспособность);

• *общенаучный* (профессионально ориентирована на все основные группы направлений подготовки; связан с решением познавательных задач, поиском нестандартных решений, определяет фундаментальность образования);

• *специальный* (обеспечивает привязку подготовки специалиста к конкретным для данного направления объектам и предметам труда; предполагает овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям);

• *конструктивный* (ориентирован на разработку и принятие разнообразных управленческих решений);

• *мобилизационный* (мотивация и стимулирование деятельности подчиненных).

Таким образом, на основе проведенного анализа литературы можем представить **перечень профессиональных компетенций**, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования:

1. правовая
2. финансово-экономическая;
3. административно-хозяйственная;
4. организационно-управленческая;
5. социально-коммуникативная;
6. информационно-аналитическая
7. проектно-исследовательская;
8. учебно-методическая;
9. инновационная;
10. оценочно-диагностическая;
11. рекламно-маркетинговая;
12. аналитико-прогностическая.

Обращаясь к **структуре профессиональных задач**, в общем виде разделить их на две группы: *типовые и творческие*.

Под типовой профессиональной задачей, понимается такая задача, которую руководитель решал в своей предыдущей профессиональной деятельности. Причем его опыт достаточен для понимания как в новой обстановке использовать предыдущие наработки в необходимом качестве и объеме.

Под творческой профессиональной задачей понимается такая задача, которую руководитель не решал в своей

предыдущей деятельности. Причем при ее формулировании возникает неопределенность, либо в самой трактовке задачи, либо в методе ее решения, либо в интерпретации получаемых результатов [16, 17, 21, 25, 28, 35 и др.]. Обратимся к структурно-функциональной модели, а именно к структурным компонентам профессиональной деятельности руководителя и вновь обратимся к документу «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Безусловно, компетентностная парадигма в образовании предъявляет новые требования к педагогам, и в частности к управленческим кадрам. Это означает, что представленные в Приказе [60] требования устарели. Соответственно возникает необходимость в разработке **новых требований к структуре профессиональных задач.**

1. Профессиональные задачи руководителей образовательных организаций профессионального образования должны быть сформулированы на основе деятельностно-компетентностного подхода.

2. В рамках профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций профессионального образования должен быть определен набор компетенций, входящих в состав профессиональной компетентности.

3. В рамках конкретного вида компетенции (как составляющей профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций профессионального образования) должно быть четко определено: а) что должен знать руководитель, б) что должен уметь, в) какими видами деятельности владеть, г) возможно, какими личностными качествами обладать.

Например, в рамках *финансово-экономической компетенции* руководитель образовательной организации профессионального образования должен **знать:**

основы бухгалтерского учета;

основы организации труда и заработной платы работников образовательных организаций;

основы делопроизводства в образовательной организации профессионального образования;

сущность фискальной и денежно-кредитной, социальной и инвестиционной политики;

трудовое, бюджетное, налоговое законодательство в части, касающейся регулирования деятельности образовательных организаций и органов управления образованием различных

уровней;

уметь:

в пределах своих полномочий распоряжаться бюджетными средствами, обеспечивать результативность и эффективность их использования;

в пределах установленных средств формировать фонд оплаты труда с разделением его на базовую и стимулирующую часть;

принимать обоснованные экономические решения, прогнозировать и оценивать последствия своих решений;

владеть:

методами контроля и анализа хозяйственной деятельности; основами организации экономической деятельности образовательной организации;

методами привлечения дополнительных внебюджетных средств в сфере образования;

определять направления совершенствования контроля в образовательной организации профессионального образования;

методами адекватной оценки качества финансово-экономических планов деятельности образовательных организаций и совершенствования планирования.

Сложность и многоаспектность проблемы профессиональной компетентности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования предполагает дальнейшую разработку проекта профессионального стандарта управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования.

ГЛАВА 3

ИНКЛЮЗИВНАЯ СРЕДА КАК ИННОВАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современной науке и практике для обозначения, описания педагогического процесса, в котором здоровые обучающиеся и обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья обучаются и воспитываются вместе, используются такие термины, как интеграция, мэйнстриминг, инклюзия.

Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* - восполнять, дополнять.

В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и использовался первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, с 60-х годов XX в. термин вошел в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья. К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что

предусматривает осуществление не ограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира.

Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера (Назарова Н.Н., 2010).

Мэйнстриминг (от англ. *mainstream*, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится. Основными недостатками указанных форм объединения

(интеграция, мэйнстриминг), по мнению исследователей, выступает непригодность образовательной среды к нуждам инвалидов. Обучающийся с ограниченными

возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными.

То есть обучающийся с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи человеку.

Инклюзивное образование – (от франц.inclusif – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения людей с особыми потребностями в массовых образовательных организациях.

Инклюзивное образование – образование, которое каждому человеку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию людям с особыми потребностями.

Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе.

Инклюзия предполагает решение проблемы образования людей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, образовательной среды к нуждам каждого обучающегося, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения людей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития обучающегося, психологическую и методическую готовность педагогов, и другое).

Таким образом, инклюзия предполагает включение людей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого обучающегося в образовательном процессе.

Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой образовательной организации под задачи и потребности совместного обучения обычных людей и людей с проблемами в развитии.

В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все шире используют термин «инклюзия».

Введение инклюзивного обучения рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в направлении реализации права человека на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: людей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, педагогов и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования.

Поэтому деятельность образовательной организации должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания обучающегося с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и 10 общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Следует особо подчеркнуть, что введение инклюзии в образовательную систему не должно приводить к уменьшению значения специального образования. Инклюзивное

образование выступает как одно из направлений образования, вариант предоставления образовательных услуг человеку с ограниченными возможностями здоровья.

Все особые обучающиеся нуждаются в обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, однако каждому человеку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития

модель образования. Образовательная инклюзия, скорее всего, имеет свои пределы, в тех случаях, когда для обучающегося нецелесообразно совместное обучение, необходимо предоставить возможность обучаться в специализированном учреждении, позаботившись о формировании социальных умений, включив его в совместные досуговые программы.

Теоретические основания науки представляют собой совокупность исходных философских основополагающих позиций, принципов, категорий, представлений, определяющих направление и характер осмысления объективной действительности, общие и частные методы ее познания, научного проникновения в ее сущность и закономерности развития для осуществления целенаправленного, разумного воздействия на мир и взаимодействия с ним.

Необходимо определить теоретические позиции как основания построения концепции инклюзивного образования. Важно выделить такой базис, который объединил бы конструктивные идеи для перспективы, инновационного движения педагогической науки и практики, отвечающей потребностям современности и завтрашнего дня.

Здесь важно не ограничиваться совокупностью эклектично подобранных положений, наиболее отвечающих и подходящих для реализации инклюзивного образования.

Это должно быть определение ведущих системообразующих оснований, обеспечивающих понимание направления движения педагогической науки и практики к человеку, к личности.

Сегодня образовательная практика сложилась таким образом, что по большей части, она делит людей на нормальных (успешно осваивающих программу), для которых

«подходят» выработанные веками методы и средства обучения и воспитания и тех, которых трудно научить привычными способами, которые «не вписываются» в формат стереотипного педагогического мышления, арсенал применяемых методик.

Инклюзивные процессы в образовании и воспитании людей обозначаются как проблемы современного Российского общества, вскрываются причины, тормозящие их внедрение, идет сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта.

Исследование инклюзивных процессов в отечественной педагогике происходит, как в контексте процессов организации воспитания и образования людей с ограниченными

возможностями здоровья (коррекционная педагогика), так и в контексте проблем их социализации и реабилитации. Исследования носят преимущественно эмпирический характер, обобщают наработанный опыт интеграции.

В современной ситуации накопленного опыта социальной и образовательной инклюзии неизбежно встает вопрос о поиске и четкой трактовке методологических, концептуальных оснований, с позиции которых будет происходить исследование процессов построения инклюзивного образования, так и процессов, происходящих внутри него.

Попытки содержательного обоснования проблемы в литературе часто ограничиваются призывами к обеспечению реального права людей с нарушениями на полноценное образование. Вполне понятно, что концептуальное наполнение интегрированной модели образования будет происходить постепенно, соответственно реализации комплексных системных исследований в этой области.

Ясным является то, что становление теории нового образования будет представлять синтез теорий, включающий философское, педагогическое, психологическое, медицинское и т.д. знание, а результаты теоретического поиска будут выполнять роль научных ориентиров в практике реализации инклюзивного образования, обеспечат его оптимальное функционирование.

Очевидно, что основные положения инклюзивной модели образования должны формулироваться с опорой на междисциплинарный подход, предполагающий исследование проблемы с позиции различных научных дисциплин, взаимную и совместную интерпретацию объекта.

Методологический уровень разработки данной проблемы обусловит выбор ведущих идей исследования в этой области, научное описание выявляемых фактов и явлений, анализ и научную оценку эффективности происходящих процессов.

Поиск теоретических оснований инклюзивной модели образования требует сопряжения положений многих наук:

- философия воспитания и образования, с позиции которой инклюзия представлена как процесс развития современного цивилизационного сообщества, реализующей культуuroобразующую и менталеформирующую функции образования;

- педагогическая теория, задающая смыслы и значение реализации целенаправленного образовательного процесса, определяющая сущность таких базовых компонентов как

закономерности, цели, принципы, категории, методы и т.д.;

- психологические концепции, объясняющие механизмы социализации и развития личности в условиях инклюзивного педагогического процесса.

Большинство современных исследований в области педагогики строятся на емких и в то же время взаимообогащающих друг друга научных подходах: системном, аксиологическом, антропологическом, синергетическом, личностно-ориентированном, деятельностном, компетентностном.

Оценивая инклюзивное образование как современную инновационную образовательную систему, исследователи подчеркивают необходимость значительной корректировки мировоззренческих инвариантов ее научного анализа, поскольку речь идет не просто об очередном реформировании образовательной системы, а переходе к построению принципиально иной цивилизационной парадигме – постмодернизму, что соотносится со вступлением в постнеклассический этап научной картины мира.

Авторы оценивают инклюзивное образование как современную инновационную систему, что предполагает применение современных методологических представлений при ее моделировании, а именно, синергетической концепции.

Предлагается ввести в категориальную матрицу системного анализа такие дополнительные категории как триадность анализа, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. В методологии моделирования инклюзивного образования предполагается использование таких синергетических концептов как «управляющие параметры», «параметры порядка», «принцип подчинения», «точки бифуркации» и др.

Системный подход позволяет раскрыть системные свойства педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзии, понять связи и механизмы взаимоотношений subsystem, находящихся в развитии, а также осмыслить возможности педагогической компенсации возникающих рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов.

Системный подход позволяет моделировать

педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды.

Образование является сложной, одновременно и устойчивой, и динамической системой, характеризуемой большим количеством параметров и связей. В последние десятилетия оно функционирует в режиме постоянных глобальных изменений, обусловленных как внешними, так и внутренними требованиями.

Нововведения – закономерность развития любой системы, вызывающие рассогласованность, расхождение уже сложившихся ее подструктур. Согласно положениям системного анализа, при внедрении инновации необходимо обеспечить, чтобы новая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть.

Также вероятно, что и в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей модели. Таким образом, не только модель должна приспособливаться к среде, но и среду необходимо приспособлять к модели будущей системы.

В контексте исследования и моделирования педагогического процесса на инновационной основе необходимо учитывать указанное свойство ингерентности: в рамках инклюзивного педагогического процесса будут полноценно решаться поставленные задачи при условии подготовки образовательной системы к реализации инновации, если образовательная среда будет гармонично включать людей с особыми образовательными потребностями, а не отторгать их.

Для этого необходимо, чтобы педагоги научились строить собственную деятельность в условиях инновационных требований педагогического процесса. С другой стороны, модель должна содержать механизмы адаптации к условиям образовательной среды массового образовательного учреждения.

Последнее может быть обеспечено такими условиями, как: готовность и способность родителей обучающегося с ограниченными возможностями включаться в образовательный процесс, обеспечение разноуровневого сопровождения развития обучающегося в массовом образовательном учреждении, оказание специальной поддержки педагогов массового учреждения в процессе взаимодействия с особым ребенком.

Применение системного подхода дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях внедрения инклюзии, выявления и обоснования связей, механизмов деятельности субсистем, находящихся в развитии, а также осмысления условий педагогической компенсации рисков и противоречий, безусловно возникающих при внедрении инновационных процессов в образовательную систему. Представляет интерес социально-педагогическая парадигма, предполагающая реализацию личностно-социально-деятельностного подхода.

Согласно данной парадигме признается триединство социальных процессов, протекающих в разнообразных социально-педагогических институтах социума под влиянием специально-организованной деятельности. К этим процессам относятся: процессы включения человека в социум, процессы социального развития личности, процессы педагогического преобразования социума.

Определение новой социально-педагогической парадигмы, по мнению И.А. Липского, призвано преодолеть некоторую узость личностно-ориентированного подхода, согласно которому акцент делается на исследовании социального воспитания, использования воспитательного потенциала социальных институтов, то есть организации воздействия на личность в целях адаптации, включения в социум. При этом в стороне остаются вопросы о качестве самого социума, о наличии его воспитательного потенциала, о степени эффективности социально-воспитательного потенциала и ряд других.

С другой стороны, новой парадигме удастся преодолеть и ограниченность средового подхода (чисто социологического), в рамках которого активно разрабатываются положения педагогики социальной работы, призванной использовать воспитательный потенциал институтов социализации для оказания помощи в удовлетворении социальных потребностей человека. Для педагогики инклюзии предлагаемая интегративная социально-педагогическая парадигма оказывается ценной, прежде всего, с точки зрения изучения и объяснения способов и механизмов построения социального пространства отношений как фактора воспитания и социализации людей с учетом их особенностей и возможностей. В рамках подхода, возможно, охарактеризовать новое качество разноуровневых отношений, формируемое в среде, участниками которой становятся обучающиеся с ограниченными

возможностями здоровья. Данный подход позволяет исследовать проблемы включения обучающегося в образовательную среду, объединив несколько направлений: социальное развитие личности, педагогизация социальной среды, обеспечение взаимодействия личности и среды. Возможно, применение такого интегративного подхода позволит выделить совокупность параметров инклюзивного образования, наиболее значимых для решения одной из его главных задач – социализации обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, обуславливающей достижение им автономии и самостоятельного образа жизни.

В качестве базисного методологического конструкта инклюзии может выступать философско-антропологический подход. Антропологический подход в педагогике – это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем.

Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания, подчеркивает Л.М. Лузина, позволяет педагогической теории обрести собственное представление о целостном человеке и развить свою форму антропологии.

Антропологическая интерпретация компонентов структуры воспитательного процесса придает ему онтологический характер, а философское понимание человека – направленность всех воспитательных усилий на реализацию природных сил и возможностей, заложенных в сущностных характеристиках человека.

Рассмотрение воспитания как способа бытия создает предпосылки для перехода от «педагогике мероприятий» к

«педагогике бытия», позволяет обогатить понятийный аппарат путем включения в него антропологических понятий – «смысл жизни», «связность жизни», «неустойчивые формы бытия»,

«антропологическое время», «антропологическое пространство», «душа», «дух» и др.

Осмысление данных понятий позволит существенно обогатить педагогику инклюзии, определить основы построения социальной среды, ориентированной на субъектность личности. Особую ценность представляют положения педагогической антропологии, сфокусированные на

обосновании путей раскрытия сущностных сил обучающегося, характеристике такого пространства отношений, которое бы способствовало познанию ребенком самого себя и достижению гармонии с окружающими. Ведущие антропологические принципы, предполагающие ориентированность образования на духовные силы обучающегося, веру в его возможности созвучны идеям педагогики инклюзии, исключающей

«дефектоориентированность» во взгляде на человека.

Социально-реабилитационный эффект инклюзивного образования начинается с «запуска» детской активности в процессе освоения социальной действительности, которая позволит человеку овладеть физическими и социальными условиями своей жизни, психологически перерабатывать события, происходящие вокруг него, при этом не только адаптируясь к социуму, но и изменяя его. Антропоцентризм для педагога является отправным пунктом работы с бесконечным множеством человеческих миров. Задача воспитателя на каждом возрастном этапе – не перевести, возможно, скорее обучающегося на следующий этап, а поддержать становление его внутреннего мира, укрепить эту позицию, не спешить развить ее до следующей, «более прогрессивной» позиции и не сменить ее другой позицией.

Толерантность, признание самоценности другой самости, открытость к диалогу мало присуща современной российской педагогической действительности.

Антропологический подход дает понимание того, что детство и есть жизнь, и его не следует подменять искусственными, привнесенными в него «методами», «формами» и «мероприятиями». Сама жизнь с ее радостями и огорчениями, встречами и расставаниями, любовью и разочарованием – есть неисчерпаемый источник воспитательных средств, путь перехода от педагогики мероприятий к педагогике бытия.

Одной из основных идей, определяющих направленность философско-педагогического антропологического знания, является идея диалога. Педагогическая антропология является диалогичной по своей природе и рассматривает не только последствия тех или иных событий, происходящих с ребенком, а и сами эти события, закономерности их протекания, реализацию или изменение личностных смыслов, определяющих суждения и

поступки человека. Педагогическая антропология рассматривает обучающегося в диалоге с «другим», в качестве которого может выступать педагог, родители, другой ученик, автор текста или весь класс, если им свойственны отличительные черты субъекта.

Диалогичность педагогических интеракций позволяет человеку быть здесь-и-сейчас таким, какой он есть и открывает путь принятия себя и другого не через призму ущербности, а доверия к себе, к своему внутреннему миру и миру другого человека.

Достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. Современная система образования неохотно впитывает в себя идеи вариативности и диалога как педагогического принципа, отвечающего индивидуальности обучающегося. Следовательно, мировоззренческое изучение проблем развития инклюзии как нового качества образования особо актуально и требует применения антропологического подхода. Построение педагогического процесса как диалога между участниками образовательного пространства предполагает высокий уровень профессиональной компетентности педагога, поэтому особую ценность для исследования и моделирования

инклюзивных процессов приобретает компетентностный подход в образовании. Компетентностный подход – относительно новый ракурс исследования проблем образования. Понятия «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» как системно-образовательные и педагогические категории вошли интенсивно в понятийный аппарат наук об образовании в связи с вхождением российской системы образования в «Болонское движение» как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей образовательной организации с миром труда. Возникла необходимость осмысления места и роли компетентностного подхода с позиций уже разработанных в отечественной образовательной практике системологического, системодейтельностного и знаниецентрического подходов.

Разнообразие смыслов и содержательных характеристик указанных понятий сходятся в попытке представить образование человека не только в контексте усвоения суммы знаний и умений, но и в контексте его социализации в обществе, с позиции овладения им традиций профессиональной культуры, позволяющей взаимодействовать с окружающим миром,

развивать свои способности, реализовывать себя и быть успешным.

Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности.

Многочисленные исследования профессиональной педагогической деятельности в ракурсе компетентного подхода, убеждают в том, что он стал неотъемлемой частью общей стратегии развития и осмысления проблем современного образования, позволяет представить результаты профессиональной подготовки педагога в качестве системно-интегративных свойств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач.

Компетентностный подход импонирует и в том, что его рассматривают как фундамент происходящих изменений в образовательной системе, как ресурс качественного развития профессионализма, качества образования в целом. Осуществление инклюзивной практики связано с выделением и содержательным описанием компетентности педагога как совокупности личностных и профессиональных качеств, актуализируемых именно в инновационных условиях инклюзивной среды, позволяющих ему успешно решать задачи, связанные с организацией обучения и воспитания всех без исключения людей с учетом специфики их образовательных потребностей.

Современной инклюзивной образовательной организации нужен педагог – профессионал с развитой гуманной позицией, владеющий вариативными, индивидуальными стратегиями обучения, умеющий работать в команде, способный к освоению нового. Взаимобусловленность уровня профессиональной деятельности педагога как субъекта образовательной практики и обучающегося как субъекта саморазвития давно доказано в акмеологии. Компетенции педагога выступают средством и условием развития компетенций его учеников.

Для осмысления практики инклюзии, это значимо в связи с проблемами личностного и профессионального становления людей с ограниченными возможностями здоровья, вопросами о качества их жизни, трудоустройства, предотвращения маргинальности.

Модель выпускника инклюзивной образовательной организации (совокупность компетенций как результатов образования), вопросы о критериях и параметрах его готовности к жизни, к продолжению образования являются, пожалуй, одной

из проблемных и неразработанных тем. Значимость компетентностного подхода видится нам, прежде всего, в его функциональности, ориентированности на открытость образовательной системы к потребностям социума.

Каждый подход позволяет отразить емкость, метапредметность, многоаспектность исследуемых объектов, может выступать фундаментом изучения и моделирования инновационных образовательных процессов. Нам видится целесообразным применение различных, но, безусловно, взаимодополняющих подходов, с указанием на их функциональность с точки зрения исследования теоретических основ инклюзии в образовании. Так антропологический подход, обращенный к сущности, уникальности, самобытности человека, видится нам в качестве основополагающего, определяющего и опосредующего смыслы инклюзивного образования, его содержание, диалогичность его природы как идеи, ментальности и практики.

Системный, синергетический, компетентностный подходы более ценны в их инструментальном значении, обращенности к процессуальным характеристикам, проникновении в структуру, функции систем, подсистем, их взаимосвязей, к их внутренней природе. В поиске и обосновании инструментов и механизмов целенаправленного построения инклюзивной теории и практики, данные подходы приобретают принципиальное значение. Уникальность и самодостаточность каждого из подходов позволяет через их призму и с их позиций одновременно исследовать и строить инклюзивную практику как целостную систему, и как совокупность подсистем и функций.

Изучение отдельных компонентов и сторон инклюзивного образования обращает нас к определенной парадигме.

Так синергетический подход позволяет дать объяснение зарождению и развитию в современной социальной системе инклюзивных процессов, обозначить параметры самоизменения образовательной практики, выделить риски рассогласования и структурных перестроек компонентов современного образования.

Компетентностный подход позволяет представить взаимообусловленность профессиональной деятельности педагога как субъекта инклюзивной практики и обучающегося как субъекта саморазвития.

Системный подход выступает для современных исследований фундаментом и универсальной технологией анализа изучаемых объектов и процессов, позволяет обозначить их как целостные, развивающиеся системы,

включающие многообразие взаимосвязей как внутри системы, так и за ее пределами, обуславливающие ее целенаправленное функционирование. В определении сущности, целей, характера, принципов, механизмов и основ построения и движения инновационной теории и практики указанные подходы, на наш взгляд, выступают наиболее ценными.

Инклюзивные процессы в образовании становятся объектом междисциплинарных исследований. Обострение интереса к новому термину, его содержанию, практике, реализуемой за рубежом с 40-х годов XX века, для отечественной науки не случайно и означает попытку осмысления происходящего движения в стране, проводимых государством социальных и образовательных реформ, изменения менталитета людей и другое. Следствием многоаспектной рефлексии обществом самого себя выступает рождение и разработка многочисленных категорий, в которых обозначаются моменты изменений. Например, актуальными для современной педагогической теории наряду с инклюзией, являются понятия поликультурное образование, интегративное образование, инновационное образование, постнеклассическое образование и др.

Каждая из категорий, несомненно, пройдет «проверку временем», а их разработка внесет существенный вклад в построение стратегии и вектора системных преобразований в обществе. Общий смысл поиска заключен, на наш взгляд, в движении к человеку, к человеку как самодостаточному субъекту и конечной цели любых реформ и изменений.

Объединяющей тенденцией поиска выступает желание уйти от прежней парадигмы, ориентированной на знаниевый подход, на «средние» способности и возможности обучающегося, на приоритет развития познавательных процессов в ущерб нравственным, гуманным ориентирам. Это также попытка расставить акценты в вопросе о том, куда и к каким результатам движется современная система образования, какое в ней отводится место человеку, педагогу, их взаимоотношениям и позициям в образовательном процессе.

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых.

Образовательная среда рассматривается как подсистема исторически сложившейся социокультурной среды и

одновременно как специально организованные педагогические условия, в которых осуществляется развитие личности обучающегося. В этом смысле образовательная среда интересна своим функциональным назначением, с точки зрения качества предоставляемых ею образовательных возможностей для эффективного саморазвития ее субъектов. В контексте рассмотрения проблем инклюзивного образования понятие среды приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что включение обучающегося с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации. Изменение касается технологических, организационно- методических, нравственно-психологических и других параметров.

Возникает множество вопросов относительно качественных и количественных характеристик среды, достаточных и благоприятных для социализации и образования ее участников. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда». Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно - предметном окружении.

Категория «образовательная среда» связывает понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования.

Структуру образовательной среды представляют:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная организация жизнедеятельности субъектов);
- содержательно-методический компонент (концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания);
- коммуникативно-организационный компонент (особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления).

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития.

Предполагает решение проблемы образования людей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого обучающегося, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность,

благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения людей и обеспечивали, по возможности, полное участие людей в образовательном процессе.

На основе работ Е.А.Климова, В.А. Ясвина, Тарасова С.В., в которых предложены составляющие образовательной среды учреждения, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства социализации людей с различными возможностями и особенностями:

- пространственно-предметный компонент (материальные возможности учреждения - доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям людей);
- содержательно-методический компонент (адаптированный индивидуальный маршрут развития обучающегося, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств);
- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в смешанной (интегрированной) группе, 25 благоприятный психологический климат в коллективе, управление командной деятельностью специалистов).

К условиям организации инклюзивной образовательной среды мы относим:

- преемственность образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).

Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям людей с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования. Совместная деятельность специалистов детского сада и образовательной организации осуществляется как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии.

Сотрудничество осуществляется в следующих формах:

- совместное проведение педагогических советов и совещаний, родительских собраний, воспитательных мероприятий, занятий в образовательной организации будущего первоклассника;
- комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: педагога (научный

руководитель, администрация), обучения людей (дефектолог, психолог, родители) и социализации людей (психолог, родители, волонтеры). Сопровождение участников образовательного процесса реализуется посредством следующих инновационных технологий, которые в совокупности реализуют комплексный разноуровневый характер сопровождения участников педагогического процесса:

- технология адаптации обучающегося к новой образовательной ступени;

- технология сопровождения педагога;
- технология помощи человеку в процессе обучения;
- технология взаимодействия с семьей;
- технология воспитания личности.

Виды (направления) комплексного сопровождения:

- профилактика;
- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));
- консультирование (индивидуальное и групповое);
- развивающая работа (индивидуальная и групповая);
- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности учащихся, администрации, педагогов, родителей).

В основе поддержки лежит метод комплексного сопровождения, реализующего четыре функции: диагностика возникающих у обучающегося проблем; поиск информации о сути проблемы и способах ее разрешения; консультация на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; помощь на этапе реализации решения проблемы. Техническое обеспечение образовательного процесса как параметр безбарьерной среды.

Для различных категорий людей предполагаются специальные технические средства (например, для людей с нарушенным слухом характеристики без барьерной среды определяются наличием индивидуальных слуховых аппаратов (или кохлеарных имплантов), FM-систем, а также внедрением компьютерных технологий в учебный процесс, облегчающих освоение образовательной программы; для людей с нарушенным зрением необходимо повышенная освещенность (не менее 1000 люкс) или местное освещение не менее 400-500 люкс, оптические средства – лупы, специальные устройства для использования компьютера, телевизионные увеличители, аудио оборудование для прослушивания «говорящих книг», учебные материалы с использованием шрифта Брайля).

Среди принципов построения инклюзивного образовательного пространства основными, на наш взгляд, выступают:

- раннее включение в инклюзивную среду, это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию;

- коррекционная помощь, обучающийся с нарушениями развития обладает компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса.

Обучающийся, как правило, быстро адаптируется к социальной среде, однако, он требует организации поддерживающего пространства и специального сопровождения (что также выступает в качестве условий, учитывающих его особые потребности). Индивидуальная направленность образования. Обучающийся с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива. При необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей обучающегося.

Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений.

Командный способ работы. Специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого обучающегося, совместное обсуждение особенностей обучающегося, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства.

Активность родителей, их ответственность за результаты развития обучающегося. Родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции.

Приоритет социализации как процесса и результата инклюзии. Главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений обучающегося, освоение им опыта социальных отношений. Обучающийся должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности людей,

не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других людей принимать себя таким, какой есть.

А это, в свою очередь, возможно при достаточном уровне личностного и познавательного развития обучающегося. • Развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов.

Одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая).

Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней; высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия.

В контексте проблемы построения и функционирования инклюзивной образовательной среды указанный аспект требует специальной разработки и обоснования.

Актуальность внедрения интегрированного обучения в педагогическую практику в настоящее время не вызывает сомнения. Это обусловлено в первую очередь усилением в обществе гуманистических тенденций, признанием прав лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на совместное существование с остальными членами социума; пониманием эффективности индивидуального подхода в обучении не только к людям с ОВЗ, но и к их нормально развивающимся сверстникам. Во-вторых, первое десятилетие XXI века в России ознаменовалось экономическим ростом, что создало условия для внедрения в образовательные организации разных типов и видов всевозможных моделей и форм интегрированного обучения.

Данный тезис важно понимать, поскольку это достаточно затратная педагогическая технология, требующая существенного этико-методологического обновления, крупных материальных вложений (безбарьерная среда, создание новых методических, дидактических пособий, учебников и УМК, формирование общественного мнения, информирование населения), совершенствования системы подготовки и переподготовки кадров и новой организации учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях.

Интеграционные процессы все полнее охватывают различные категории людей с отклоняющимся развитием. И

если в конце 90-х в наших образовательных учреждениях преобладала спонтанная интеграция людей, затем интеграция на уровне одного образовательного учреждения, то сейчас система образования вплотную подошла к организации различных моделей интегрированного обучения, функционирующих на муниципальном, городском или региональном уровне.

При этом под социально-образовательной интеграцией, с педагогической точки зрения, мы понимаем особую педагогическую систему, характеризующуюся всеми свойствами этих систем (открытость, гибкость, динамичность и другие), которая:

- принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного обучения, воспитания и развития людей с разным уровнем и темпом психофизического развития;

- имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду;

- обеспечивается совместной мультидисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родителями, так и со специалистами иного профиля, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся;

- имеет мощную организационную и методическую поддержку со стороны органов образования и структур, отвечающих за профессиональное становление и повышение квалификации специалистов, включенных в интеграционные процессы. Напомним, что педагогической системой в педагогике называется «целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека».

Педагогические системы бывают малыми, средними, большими и супербольшими.

Но педагогическая система социально - образовательной интеграции имеет важное отличие, связанное не столько с ее размерами, сколько со степенью открытости.

Опыт показывает, что социально-образовательная интеграция будет успешна только в том образовательном учреждении, которое сумеет построить свою деятельность на принципах максимальной открытости функционирования и территориальной принадлежности, создаст систему

вертикальных и горизонтальных связей, обеспечивающих воспитанников/обучающихся богатством связей и возможностей для самореализации на муниципальном, окружном или городском/областном уровне. В общей педагогике под открытостью понимается «способность системы изменяться под влиянием внешних воздействий, смягчать, усиливать или нивелировать их».

Мы же имеем в виду открытость существования как принцип деятельности учреждения, свидетельствующий о высоком уровне развития контактов и связей, как внешних, так и внутренних, проявляющихся в командном стиле взаимоотношений, тесном взаимодействии сотрудников при узкой специализации их профессиональной деятельности (логопед ведет работу по развитию речи, психолог отслеживает эмоционально-волевые компоненты и личностное развитие, социальный педагог выстраивает социальные связи, дефектолог курирует усвоение программного материала, выполнение индивидуального образовательного маршрута и т.п.) и в совместной работе на благо обучающегося и членов его семьи.

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах:

- ранней диагностике и коррекции;
- обязательной коррекционной помощи каждому человеку, интегрированному в общеобразовательное пространство вне зависимости от формы интеграции, которую предпочли родители обучающегося;
- продуманном и обоснованном отборе людей для интегрированного обучения.

При таком подходе интеграция не противопоставляется системе специального образования, а выступает как одна из альтернативных форм внутри государственной системы образования.

Современная российская система специального образования рассматривает всевозможные направления интеграции в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья и требует научной разработки интегративных подходов к образованию людей с особыми образовательными потребностями, поэтому задачами специального образования в отношении интеграции являются:

- определение системы показаний для осуществления интеграции, обучающегося с разным уровнем психофизического развития в общеобразовательные организации;
- разработка содержания и форм специализированной

поддержки людей, интегрированных в общеобразовательные организации;

- разработка и апробация вариативных индивидуальных программ воспитания, обучения и развития учащихся с психофизическими нарушениями в общеобразовательных учреждениях.

Интеграция в образовательном пространстве может выступать: как принцип, что проявляется в преобразовании всех компонентов образовательных систем; как средство, обеспечивающее целостное познание мира и способности человека системно мыслить при решении практических задач; как ведущая тенденция обновления содержания образования.

Главной задачей при этом является выбор научных оснований для интеграции и совершенствование функционирования ее механизмов.

Объектами интеграции могут выступать: виды знаний, система научных понятий, законы, теории, идеи, модели объективных процессов.

Ниже нам хотелось бы отметить теоретические положения, вскрытые Л.С. Выготским и значимые до настоящего времени:

- роль культурно-исторического опыта, накопленного человечеством и влияющего на ход развития, воспитания и обучения обучающегося;

- положение о возможностях обучающегося, способного под воздействием обучения со стороны взрослого интериоризировать опыт познавательной и коммуникативной деятельности;

- теория о единстве биологического и социального в развитии обучающегося;

- понятие о структуре дефекта при умственной отсталости: основное нарушение и вторичные (сопутствующие) отклонения;

- положение о единстве законов развития нормальных и умственно отсталых людей при качественном своеобразии развития умственно отсталого обучающегося;

- экспериментально доказанное учение о возможностях компенсации дефекта и о преимущественной коррекции вторичных отклонений при целенаправленном воздействии со стороны специально подготовленного взрослого;

- понятие о комплексном коррекционно-педагогическом воздействии;

- учение о сенситивных периодах. Все эти положения оказываются значимыми для разработки теории интегрированного образования в нашей стране.

В отличие от теорий социального научения, характерных для западных моделей интеграции, отечественные ученые стоят на позициях деятельностного подхода.

При его реализации объективно значимым для включения, обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников является единство деятельности (игровой или учебной, коммуникативной или познавательной), объединяющей людей, ориентированных на достижение определенной цели. При этом цели и мотивы деятельности людей с разным уровнем психофизического развития, объединенных общим пространством игры или учебы, могут быть разными.

Опора на ведущую деятельность возраста, учет сенситивных периодов в становлении высших психических функций, своевременное формирование типичных видов детской деятельности и их связь с возрастными психическими новообразованиями служат основой, позволяющей осуществлять целенаправленное воспитание и обучение со стороны специально подготовленного взрослого.

Если западные теоретики говорят о «созревании поведения» по мере того, как формируется одна функция и не получает подкрепления другая, отечественная школа опирается на системный деятельностный подход к развитию личности обучающегося, возможности которого практически неограниченны.

Процесс организации и осуществления интегрированного обучения до настоящего времени находится в стадии теоретического обоснования и практического изучения.

Однако российскими дефектологами накоплен большой опыт экспериментальной работы с детьми, интегрированными в среду нормально развивающихся сверстников (Е.П. Кузмичева, Э.И. Леонгард, Г.Л. Зайцева, Н.Д. Шматко, Н.Н. Малофеев, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, М.Л. Любимов, Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, Е.А.Шкатова, Л.Е. Шевчук, Л.М. Кобрина, Е.В. Резникова, Д.В. Шамсутдинова и другие).

При интернальной интеграции совместное обучение возможно для людей с нарушением слуха и с нарушением интеллекта или для слепых людей и их сверстников с нарушением интеллекта.

Экстернальная модель интеграции была апробирована при совместном обучении людей с нормальным психофизическим развитием и с задержкой психического развития, а также при обучении в одном классе обычных людей и их слабовидящих или

слабослышащих сверстников.

Определение моделей интеграции позволило выделить формы интегрированного обучения людей с отклонениями в развитии:

- комбинированное, когда ученик с отклонениями в развитии способен обучаться в классе здоровых людей, получая при этом систематическую помощь со стороны учителя-дефектолога, логопеда, психолога;

- частичное, когда обучающиеся с отклонениями в развитии не способны на равных условиях со здоровыми сверстниками овладеть образовательной программой; в этом случае часть дня они проводят в спецклассах, а часть дня — в обычных классах;

- временное, когда обучающиеся, обучающиеся в специальных классах, и учащиеся обычных классов объединяются не реже двух раз в месяц для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения;

- полное, когда 1–2 обучающегося с отклонениями в развитии вливаются в обычные группы детского сада или классы (обучающиеся с ринолалией, 80 слабовидящие или обучающиеся с кохлеарным имплантантом); эти обучающиеся по уровню психофизического, речевого развития более менее соответствуют возрастной норме и психологически готовы к совместному обучению со здоровыми сверстниками; коррекционную помощь они получают по месту обучения, или ее оказывают родители под контролем специалистов.

Обучающийся, проживающий на территории конкретного образовательного пространства, должен иметь возможность получить разноплановые образовательные услуги по своему месту жительства, а, с другой стороны, перечень этих услуг должен ориентирован на разработку и принятие разнообразных управленческих решений

ГЛАВА 4

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ведущая идея данной главы заключается в том, чтобы охарактеризовать состояние исследуемой проблемы с точки зрения ее историографического развития, теоретико-методологической разработанности и накопленного опыта практического решения в условиях современного профессионального образования.

Решение любой педагогической проблемы целесообразно начинать с изучения ее генезиса и выявления социально-исторических предпосылок становления и развития, под которыми понимаются объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, способах решения, связях с культурой, наукой, производством и социальными институтами в историческом контексте.

Первые попытки историографической систематизации научных знаний были предприняты еще Аристотелем, который в зависимости от сферы применения выделил три этапа их становления [6, с. 37]: на первом этапе – теоретическом – познание осуществляется ради него самого, на втором этапе – практическом – познание позволяет сформировать принципы и руководящие идеи практической деятельности человека, на третьем – творческом – познание обеспечивает создание чего-либо прекрасного.

Современный подход к построению историографии проблемы предполагает раскрытие ее генезиса в науке и практике, что выражается в выделении этапов ее развития, а также в определении характеристических особенностей деятельности ученых и практиков на каждом из них, в описании методов их деятельности, хронологической систематизации успехов, определении социально-исторических и культурно-исторических, научно-теоретических и других условий становления проблемы, обеспечивающих ее развитие [154, с. 9].

Историографические аспекты нашего исследования связаны с рассмотрением эволюции теории и практики формирования инклюзивной среды в системе профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями в России и за рубежом, а также выявлением перспектив модернизации этой системы в русле

идеологии компетентностного подхода к образованию.

Центральным методом настоящей части исследования является метод историко-педагогического анализа.

Его применение осуществлялось с учетом следующих положений, принципиально важных для объективности научного поиска.

Во-первых, содержательная сложность и многоаспектность изучаемой проблемы потребовала выделения и диалектической координации исторических тенденций сразу по нескольким направлениям, отражающим истоки становления и развития:

1) становление системы профессионально-педагогической подготовки педагогов;

2) эволюция модели обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и подходов к формированию инклюзивной среды в профессиональном образовании.

Очевидно, что эти направления, являясь весьма различными по содержанию и областям реализации, интенсивности и направленности научно-практической разработки, детерминируют ключевое для рассматриваемой проблемы свойство – неравномерность развития в части эволюционного приращения, продвижения к современному состоянию.

Это означает, что при описании историографических этапов становления проблемы возможно преобладающее внимание к определенному направлению, проявляющемуся в конкретный период более явно и оказывающему более существенное влияние на эволюцию проблемы в целом.

Во-вторых, неоднозначность исторических границ решения проблемы в совокупности составляющих ее направлений обусловила необходимость определения отправной точки в осмыслении ее генезиса. Поскольку в современном, системно организованном виде профессиональное образование людей с ограниченными физическими возможностями и профессионально-педагогическое образование сформировались в начале XX века, мы сочли возможным начать историографический анализ именно с этого времени.

В-третьих, основой периодизации становления проблемы в нашем исследовании стала трансформация отношения государства и педагогического сообщества к обучению лиц с особыми образовательными потребностями.

В-четвертых, важность комплексной характеристики

изменений в эволюции проблемы обусловила описание комплекса четырех социально-исторических предпосылок, формирующихся на каждом из выделенных историографических этапов. К этим предпосылкам мы относим: а) социально-историческую ситуацию; б) организационные возможности решения проблемы профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями; в) состояние практики в области создания инклюзивной образовательной среды. Последовательность представления указанных предпосылок в рамках выделенных периодов детерминируется их значимостью для развития проблемы в целом.

Сделав необходимые уточнения, опишем результаты историографического анализа.

Первый период становления проблемы исследования мы ограничили периодом с 1917 г. до середины 60-х годов XX века и обозначили как зарождение научных подходов к профессиональному образованию.

Первые годы после революции были наполнены бурными событиями гражданской войны и разрушением дореволюционной системы профессионального образования. Октябрьский переворот внес коренные изменения не только в политическую историю России, но и в область идеологии и, в первую очередь, в просвещение. Советское правительство приступило к ломке старой системы профессионального образования. Первым органом новой системы образования стала, созданная 9 ноября 1917 г. Государственная комиссия по просвещению и отдел профессионального образования, который объединил все профессиональные образовательной организации.

Несмотря на тяжелейшие условия гражданской войны В.И. Ленин, понимая важность проблемы образования молодежи, самолично пишет (не только подписывает) 40 Декретов по вопросам образования, обучения и воспитания и 20 из них о профессиональном образовании. В работе «Очередные задачи Советской власти» он ставит главную задачу перед государством: «...Учиться работать – эту задачу Советская власть должна поставить перед народом во всем объеме...» [187, с. 189].

От имени правительства обратился к народу и нарком просвещения А.В. Луначарский: «...Нам нужен широко образованный рабочий класс, ибо он является «железной скрепкой», «ферментом» для рабочего и крестьянского государства...» и подписал Декларацию «О

единстве технического, профессионального и политехнического образования» [9, с.26], которая явилась знаковым событием для формирования советской системы профессиональной подготовки в нашей стране. В частности, в рассматриваемый нами период были организованы образовательной организации фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) – первые профессионально-политехнические образовательной организации в системе народного образования СССР, которые впоследствии были заменены школами ФЗО с 6-ти месячным сроком обучения для подготовки рабочих массовых профессий, двухгодичные ремесленными и железнодорожными училищами, а в дальнейшем ГПТУ и СГПТУ.

При выработке подходов к развитию системы профессионального образования четко проявились две различающиеся концепции.

Значительная группа педагогов-теоретиков, методистов и практиков считала необходимым организовывать обучение на основе внесения педагогических принципов во всю систему подготовки квалифицированных рабочих с выделением специфики учебно-производственного процесса.

Второе направление было связано с работой созданного Центрального института труда (ЦИТ): коллектив энтузиастов, возглавляемый директором А. К. Гастевым, разработал методические приемы обучения, некоторые из них опередили свое время. ЦИТ впервые дал представления о научной организации труда (НОТ), здесь были высказаны идеи алгоритмизации и программирования обучения и разработана обучающая система ЦИТ, включающая на первом своем этапе моторно-тренировочную систему подготовки рабочих.

Оставляя в стороне категоричность сторонников этих концепций, отстаивавших каждый свою позицию с «революционной беспощадностью», отметим положительные результаты этой борьбы мнений.

По существу были решены вопросы соотношения общеобразовательного и производственного минимума, разработана единая сетка общеобразовательных дисциплин.

Таким образом, ключевой характеристикой исследуемого нами периода является становление и развитие системы профессионального образования: непрерывное совершенствование методики подготовки, углубление теоретического обучения, установление содержания образования, соответствующего потребностям производства, увеличение сроков обучения рабочих, расширение

возможностей для производственной практики, введение новых видов учебных заведений и др.

На фоне данных преобразований, внимание уделяется и профессиональной подготовке людей с ограниченными физическими возможностями, которая была организована в соответствии с идеологией широко распространившейся в этот период «медицинской модели» и сегрегации.

Эта модель предполагала, что человек с особенностями развития – больной, ему необходим долговременный уход и лечение, которые лучше всего осуществлять в специальном учреждении.

Следует отметить, что изоляция людей с нарушениями развития и здоровья предусматривалась и в рамках других исторических моделей, которые известны под названиями «модель недочеловек», «угроза обществу», «объект жалости», «объект обременительной благотворительности», не говоря уже об отношении к людям с отклонениями в развитии в античные времена.

В России формируется единая система коррекционного начального и среднего образования: руководство воспитанием и обучением инвалидов становится централизованным, создаются кафедры по подготовке педагогов для специальных школ, постепенно растет количество таких школ (происходит их дифференциация) и число учащихся в них.

В СССР сложилась система специальных профессиональных училищ и техникумов для инвалидов:

- Армавирское профессионально-техническое училище-интернат (1927);
- Калужский территориальный центр профессиональной реабилитации инвалидов (1927);

- Иркутское профессионально-техническое училище-интернат (1928);
- Новокузнецкое профессиональное училище-интернат (1930);
- Камышовское профессионально-техническое училище-интернат (1932);
- Архангельское профессионально-техническое училище-интернат (1935);
- Ивановское профессионально-техническое училище-интернат (1937);
- Санкт-Петербургский учебный комплекс для инвалидов (1942);
- Курское профессиональное училище-интернат (1945);
- Сергиево-Посадское профессионально-техническое училище-интернат (1946);
- Советское профессиональное училище-интернат (1956);
- Тульское профессионально-техническое училище №1 (1962).

При этом в наборе специальностей, предлагаемых обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья (швея, столяр, резчик по дереву и т.д.), отражается утилитарное представление о целях обучения.

После окончания СПТУ и техникумов инвалиды попадали по распределению в специальные группы на производстве, что способствовало их изоляции в обществе.

Попытки создать сегрегированную (коррекционную) систему высшего профессионального образования для инвалидов потерпели неудачу (например, создание «НИСОРа» - Новосибирского института социальной реабилитации, 1939 г.).

Систематически обучать инвалидов по программам высшего профессионального образования в вузах типа также не получалось (например, в Московском институте химического машиностроения (1932 г.).

Первый опыт создания инклюзивной среды и начало новому подходу к профессиональному образованию инвалидов в России было положено в 1934 году, когда в МГТУ им. Н.Э. Баумана впервые по специальным программам, но в интегрированных условиях стали обучаться инвалиды по слуху. Жизнеспособность бауманского подхода доказана временем: в течение 80 лет МГТУ им. Н.Э. Баумана является практически единственным в России высшим техническим учебным

заведением типа, где реализована система высшего образования инвалидов в обычной образовательной среде.

При этом уровень знаний и высокая квалификация выпускников-инвалидов позволяет им занять достойное место в различных областях профессиональной деятельности.

В целом характеризуя состояние исследуемой нами проблемы, отметим, что в данный период осуществлялось только изолированное обучение людей с ООП преимущественно в учреждениях начального профессионального образования, что не позволяло создавать инклюзивную среду и актуализировать проблему соответствующей подготовки педагогов профессионального обучения.

Значимым импульсом в нейтрализации указанного недостатка явилась глобальная мировая тенденция гуманизации общественной жизни, которая сопровождалась движением за права людей с особыми потребностями и борьбу против расизма. Человечество стало искать средства, которые могли бы в этом смысле оказать воздействие на весь мир, и одним из таких средств было создание Организации Объединенных Наций. Всеобщая декларация прав человека ООН (1948) закрепила новое миропонимание.

Статья 1. Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства.

Статья 3. Каждый человек имеет право на жизнь, на свободу и на личную неприкосновенность.

Статья 7. Все люди равны перед законом и имеют право, без всякого различия, на равную защиту закона. Все люди имеют право на равную защиту, от какой бы то ни было дискриминации.

Женевские конвенции (1945-1949 гг.), осудившие и запретившие «повсеместно и в любое время убийства, пытки, нанесения увечий и телесные наказания», стали важной предпосылкой для принятия общеевропейского соглашения «О защите прав человека» (1950). В Европе усиливаются интеграционные процессы: в 1957 г. западные страны договариваются о создании ЕЭС и начиная с этого момента все чаще обнаруживают единство взглядов на проблемы развития науки, культуры и образования.

Единым становится и понимание западноевропейцами прав инвалидов и лиц с отклонениями в развитии, что отражает принятая в 1961 г. Европейская социальная хартия. Статья 15 этого документа закрепляет «право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку,

восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию».

На фоне данных изменений в нашей стране начинается интенсивное развитие профессиональной педагогики как науки. Широкое распространение получают исследовательские направления, заложенные в свое время А.К. Гастевым, С.Я. Купидоновым, С.Е. Гайсиновичем и другими учеными: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика», «педагогика профобразования» и др.

Инициаторами научных исследований в области профессиональной педагогики выступали: Центральный институт труда, Научно – исследовательский институт подготовки промышленных кадров, Отдел профессиональной педагогики НИИ научной педагогики МГУ-2 и др.

Однако, несмотря на очевидный интерес к профессиональной педагогике и развитие данного направления, проблема формирования компетентности у будущих педагогов профессионального обучения не стояла и не решалась, поскольку, во-первых, не осуществлялась подготовка данных специалистов (институализация этого направления была осуществлена в середине 60-х годов, когда в ведущих отраслевых институтах страны начали открываться инженерно-педагогические факультеты) и, во-вторых, идеи компетентностного подхода не были сформулированы и приняты педагогическим сообществом ни в зарубежных странах, ни в Советском союзе.

В связи с этим не была актуализирована проблема формирования инклюзивной компетентности у педагогов профессионального обучения как результата их компетентностно-ориентированной подготовки.

Рассматриваемый период включает как положительный опыт совместной работы педагогов, психологов, врачей по изучению способностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и организации их специального обучения, так и ряд грубых ошибок в использовании тестов, дифференциации данной категории, которые привели к забвению до 60-х годов ранее накопленного.

Лишь 60-90-е годы станут характеризоваться в отечественной науке развитием более детальной классификации людей с отклонениями в умственном и физическом развитии, совершенствованием горизонтальной и вертикальной образовательной структуры, дифференциацией

системы образования.

К первой трети XX века как отечественными так и зарубежными учеными был накоплен обширный опыт в области характеристики «малоспособных» (с ограниченными возможностями здоровья) обучающихся, по классификации различных их проявлений.

Данная категория обучающихся описывалась в многочисленных отечественных журналах, а также научных источниках («Классификация детской ненормальности с выделением практически значимых форм».

В результате проведенного анализа существующих классификаций «малоспособных» обучающихся, как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической, педологической и медицинской литературе, было выявлено, что они отличались неоднозначностью, разноплановостью, многообразием подходов и трактовок.

Существовало много терминов для обозначения «малоспособных» обучающихся: «медленно развивающиеся» (П.Ф. Каптерев), «исключительные», «слабо одарённые» (В.П. Кащенко, Г.В. Мурашов), «умственно недоразвитые» (П.П. Блонский), «малограмотные», «ненормальные» (А.Бине, П.Бонкур) и другие.

Первая половина XX века в России заняла особое место в развитии педагогической мысли.

Это время напряженных педагогических исканий, расцвета и рождения многих педагогических идей, теорий, активного приращения педагогического знания.

Работы В.Д. Сиповского, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского и других педагогов, несмотря на их описательность, создали базу для разработки отраслевых проблем образования, в том числе и проблем неуспеха.

Именно с первой половины XX века в отечественную педагогическую науку были внесены новые идеи: решающего влияния среды на обучение и воспитание, природного равенства способностей, необходимости соответствия воспитания человеческой природе, естественным склонностям и потребностям обучающегося.

Первыми педагогами-практиками в области организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в России в первой половине XX века явились: Е.К. Грачева, В.П. Кащенко, М.П. Постовская, С.Т. Шацкий и многие другие. Несмотря на развитие отечественной и зарубежной теории педагогики в области обучения людей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо отметить, что основной

упор был сделан в области школьного образования и не уделялось особое внимание профессиональному образованию данной категории обучающихся.

Хотя как отмечалось ранее, в этот период в России были созданы существующие до настоящего времени первые учреждения начального профессионального образования для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, первый период рассматриваемой проблемы достаточно значим, так как именно в этот период в отечественной практике начала складываться система начального профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями.

В нашей стране проблема компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной среды не нашла должного воплощения, так как

- 1) изолированное обучение инвалидов не создавало предпосылок для инклюзивной среды и подготовки педагогов к ее формированию;

- 2) педагогов профессионального обучения не готовили бинарно, не готовили и для того, чтобы осуществлять формирование инклюзивной образовательной среды;

Вышеизложенное позволяет говорить в этом случае о том, что несмотря на отсутствие постановки проблемы формирования инклюзивной среды в профессиональном образовании, можно констатировать тот факт, что это был период становления данного процесса.

Таким образом, к концу данного периода сложились следующие предпосылки, определившие дальнейшие направления исследуемой нами проблемы:

- 1) становление новой государственной системы России и системы российского профобразования, обеспечивавшей политехническое, практико-ориентированное развитие рабочего/специалиста;

- 2) создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в учреждениях начального профессионального образования на основе «медицинской модели» и сегрегации;

- 3) разработка теоретических аспектов профессиональной педагогики в целом, без акцента на исследование проблемы подготовки педагогов профессионального обучения к работе с лицами ОВЗ;

- 4) появление первого отечественного опыта

формирования инклюзивной среды в высшем профессиональном учебном заведении.

Очевидно, что данная группа предпосылок, сложившихся за рубежом и в России в первой половине XX века подготовила почву для развития теории профессионального обучения людей с ограниченными физическими возможностями и подготовки педагогов к осуществлению данного процесса.

Благодаря упомянутым обстоятельствам **второй период** становления рассматриваемой проблемы мы обозначаем *серединой 60-х – конец 80-х годов XX века*.

Данный период характеризуется продолжением развития начального и среднего профессионального образования в части усиления теоретической составляющей, что потребовало преобразование профтехучилищ в учебные заведения со сроком обучения 3 – 4 года для подготовки квалифицированных рабочих со средним образованием из числа молодежи, окончившей **восьмилетние общеобразовательные образовательной организации** (Постановление ЦК КПСС и Совмина СССР от 2.04.1969 г. № 240).

В последующие годы учебные заведения, дающие вместе со специальностью полное среднее образование, стали основным типом наряду с техническими училищами, где выпускники общеобразовательных школ за 1 – 1,5 года получали высокую подготовку по избранной специальности.

Эта акция стала опорой для развития в деле возрождения профессионально-педагогического образования России, т.к. для того, чтобы осуществлять обучение подростков в новой профтехобразовательной организации, потребовалось огромное количество педагогов нового типа.

Значимым событием, определившим продвижение к постановке и осознанию исследуемой нами проблемы, явилось открытие с 1964 года в системе высшего профессионального образования инженерно-педагогических факультетов, осуществляющих подготовку педагогов профессионального обучения, а затем с 1979 года и специализированных вузов (Свердловский, Харьковский, Волжский инженерно- педагогические институты), крупные профилированные научные центры (ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1963), Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1960), НИИ профтехпедагогики в Казани (1975).

О значении данной тенденции для отечественной системы профессионального образования достаточно точно сказал П.Ф. Кубрушко, что длительное время идея специальной подготовки

педагогов для системы НПО активно оспаривалась и отдавалось предпочтение обучению на рабочих местах. Сторонники такого варианта подготовки утверждают приоритет хорошего знания преподаваемого предмета.

Действительно, нужно знать свой предмет, но из этого никак не вытекает, что допустимо отсутствие у преподавателей профессиональных учебных заведений систематической педагогической подготовки, охватывающей знания в области психологии, педагогики, методики преподавания, технических средств обучения и организационно-правовых вопросов образования [246, с. 43].

Образовательный процесс инженерно-педагогических институтов, осуществляющих целенаправленную подготовку педагогов профессионального обучения, опирался на теоретические идеи профессиональной педагогики, получившей в этот период новый импульс исследовательского развития.

Выразителями ее идей на новом историческом этапе стали П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.Н. Веселов, Л.А. Волович, Н.И. Думченко, М.А. Жиделев, Е.А. Климов, М.И. Махмутов, Е.Г. Осовский, М.Н. Скаткин и др. Эти ученые заложили основы современных подходов к совершенствованию содержания и методов профессионального обучения, к организации политехнического образования, профессиональной ориентации молодежи, развитию ее творческого потенциала.

В общем и профессиональном обучении людей с ограниченными физическими возможностями была введена «модель нормализации» и интеграции.

Реальные перемены в идеологии и практике стали происходить с середины 60-х годов в связи с закрытием интернатов и психиатрических больниц, в которых содержались люди с отклонениями в развитии. Изолированность обитателей этих учреждений от мира, отсутствие условий, стимулирующих развитие, отсутствие любви и просто жестокое обращение были свидетельствами грубейших нарушений прав человека.

Стало очевидно, что в условиях закрытого учреждения способности человека атрофируются, круг общения сужается, самооценка падает, навсегда закрывается дорога к полноценной жизни.

Именно тогда появились сомнения в правомерности «медицинской модели». В ответ на такое положение вещей стали раздаваться голоса с призывом реформировать всю систему, сделать ее более гуманной. В результате учреждений типа российских домов ребенка, в которые помещаются

младенцы, оставленные родителями сразу после появления на свет, на Западе практически не осталось.

Концепция нормализации заключала в себе новое, открывающее широкие перспективы представление о ребенке с особенностями развития и делала упор на воспитание его в духе культурных норм, принятых в том обществе, в котором он живет. Это понятие было принято в США и Канаде и стало катализатором формирования так называемых «паттернов культурно нормативной жизни» тех, кто ранее был исключен из общества. С этим периодом связан процесс интеграции обучающихся с особенностями развития в среду обычных сверстников.

Интеграция в этом контексте обычно рассматривалась как процесс ассимиляции, требующий от человека принять нормы, характерные для доминирующей культуры и следовать им в своем поведении.

В основе понятия «нормализация» следующие положения: а) человек с особенностями развития – человек развивающийся, способный осваивать различные виды деятельности;

б) общество должно признавать это и обеспечивать условия жизни, максимально приближенные к нормальным.

Внедрение модели «нормализации» приводит к давлению:

- на общество с целью изменения его отношения, и это делалось в рамках защиты прав и интересов людей с ограниченными физическими возможностями;
- на обучающегося, чтобы побудить его учиться и мобилизовать силы.

Постепенно эта концепция стала тоже представляться не вполне совершенной. Она по существу предполагала, что человек с ограниченными физическими возможностями должен быть готов для принятия его учебным заведением и обществом.

Однако меняться быстро общество не способно, и при таких условиях можно говорить только о физической составляющей интеграции и отсутствии социальной составляющей. Кроме того, как подчеркивают некоторые исследователи, нормализация не предполагает учета широкого спектра индивидуальных отличий, существующих в обществе. К тому же, неизбежно возникает вопрос, что есть «норма», и какова ценность программ, обеспечивающих конформность по отношению к некоторым заранее определенным нормам поведения.

В начале 70-х гг. европейцам удалось окончательно разрушить

законодательный фундамент неравенства лиц с отклонениями в развитии. Впервые в истории цивилизации признается не только равенство людей вне зависимости от состояния здоровья и наличия особенностей развития, но и их право на самоопределение.

Именно в этом широком антидискриминационном контексте специальные образовательной организации (тем более интернаты) признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная от массовой система специального образования – дискриминационной.

И если на предшествующем этапе эволюции общество боролось за организацию специальных учебных заведений, то теперь оно стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу или специальное училище как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

В умах европейцев крепнет убеждение, что «любое государство, стремящееся к справедливости и подчиняющееся международным нормам соблюдения прав человека, должно

руководствоваться законами, которые гарантируют всем людям соответствующее их потребностям и способностям образование. Что касается обучающихся с особыми потребностями, то такое государство обязано предоставить и им соответствующую их потребности возможность обучения» [86, с. 99].

Ведущей тенденцией развития системы образования людей с особыми потребностями, начиная с 70-х гг., становится «включение в общий поток» или интеграция.

На этом настаивают и эксперты ЮНЕСКО на совещании по специальному образованию (1980), когда утверждают: «Главное – содействовать максимальной интеграции инвалидов в общество. В противном случае возникают нежелательные явления и психологические барьеры». Поэтому общество, воодушевленное идеями о безбарьерном мире для инвалидов, об интеграции людей с проблемами в общеобразовательные и профессиональные учреждения, выступает за сокращение числа специализированных образовательных учреждений.

Ключевую роль в разворачивании интеграционных процессов сыграла выдвинутая скандинавскими странами концепция «нормализации» (Н.Э. Бенк-Миккельсен, Б. Нирье), законодательно закреплённая позиция социальной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями, в основе которой – идея о нормализации условий социальной жизни для инвалидов в соответствии с международными правовыми актами («Декларация прав человека» и др.). Одной из составных частей из аспектов нормализации стало интегрированное (инклюзивное) образование.

Экономические, технологические и информационные возможности развитых стран Европы, США, Японии 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, снять информационные и иные барьеры и значительно уменьшить ограничения возможностей участия этой категории населения в социальной жизни.

Начинаются поиски путей совместного обучения, которые ведутся параллельно в европейских странах (Скандинавские страны), в США, Японии.

Однако нормативно закреплённое в начале 80-х гг. внедрение интеграционных инноваций в образовательную практику массовой образовательной организации и профессионального

образования привело к появлению целого ряда трудностей и проблем, ключевой из которых стала *неготовность педагога массовой образовательной организации и педагога профессионального обучения* к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности.

Стало понятно, что программа нормализации и интегрированного обучения не может быть внедрена за один день, методом административных решений и простым переводом обучающихся с особыми потребностями из специальной образовательной организации в массовую.

Необходима значительная и длительная, предваряющая приход людей с ограниченными возможностями в образовательные организации, организационно-методическая работа, предполагающая соответствующую подготовку массового учителя и педагога профессионального обучения, нахождение оптимальных способов модификации учебных планов, разработку новых методических подходов, способов, приемов, таких дидактических сред, которые позволяли бы *участвовать* всем обучающимся в учебном процессе в соответствии с их особенностями, возможностями и потребностями совместно, в общем для всех образовательном пространстве. Нужны также четкие представления об источниках и размерах финансирования интегрированного обучения, о способах контроля соблюдения прав каждого человека на полноценное образование.

Уже в начале 80-х годов XX в. американские исследователи говорят о недопустимости применения принципа «кампании» по отношению к введению интеграции, подчеркивая: работа не подготовленного педагога с обучающимся-инвалидом должна рассматриваться как криминальная ситуация. Такое положение обусловило введение нового термина, обозначающего ситуацию совместного обучения: *inclusion* – включение, который вскоре получил значительное распространение в мире благодаря новым международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран.

Интеграция как научное понятие вошло в педагогику в начале 80-х годов. Первое педагогическое определение сформулировано следующим образом: «Интеграция есть процесс и результат создания неразрывно связанного, единого, цельного» (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова). Отметим, что определение дано с точки зрения содержательной интеграции, и оно удовлетворяло пониманию того времени, когда интеграция

рассматривалась как синоним понятию «межпредметные связи», позднее – «интегративные связи». Исторически оттолкнувшись от традиционной предметной системы, интеграция возвратилась к своей исходной точке, незначительно развив предметную систему.

Практическая интеграция в последние годы реально не создала никакой концептуально новой системы образования. Однако можно предположить, что результаты исследователей и практиков не оказались тупиковыми, поскольку богатый опыт интеграции получил эмпирическое обобщение, без которого невозможно системное теоретическое обобщение. Дальнейшее развитие образования на основе интеграции требовало создания научной теории интеграции и преодоления эмпиризма.

В СССР идея интегрированного обучения не находит поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента она длительное время является предметом исследования в НИИ АПН СССР (Э.И. Леонгард, Ф.Ф. Рау, Н.Д. Шматко и др.).

В данный период наряду с учреждениями начального профессионального образования начинают функционировать средние профессиональные учреждения для лиц ООП:

- Кунгурский техникум-интернат (1961)
- Кинешемский технологический техникум-интернат (1964)
- Старорусский муниципальный социальный колледж (1965)
- Курское музыкальное училище-интернат для слепых (1967)
- Оренбургский техникум-интернат (1968)
- Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха г. Павловск (1972)
- Сиверский техникум-интернат бухгалтеров (1978).

Очевидное развитие профессионального образования для лиц с ОВЗ, тем не менее, сохраняет изолированность данной категории обучаемых и не актуализирует необходимость разработки проблемы формирования инклюзивной среды. Поэтому и сама постановка проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к построению такого рода среды в данный период не осознается научно-педагогической общественностью и не решается ни в теории, ни в практике профессионального образования.

В то же время развитие получают методологические, теоретические и методические основы специального обучения (Д.И. Азбукин, Э.С. Бейн, Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, С.А.Зыков, Б.Д. Корсунская, К.С. Лебединская, Н.Г. Морозова, Л.В. Нейман, В.В. Орфинская, М.С. Певзнер, Ф.Ф. Рау, И.А. Соколянский, Н.Н. Трауготг, Д.В. Фельдберг, М.Е. Хватцев, Ж. И. Шиф, М. Б. Эйдинова и др.).

Специальные образовательные организации, дефектологические кадры, центры их подготовки размещались по территории СССР крайне неравномерно, преимущественно в европейской части страны. Сложилась весьма специфическая «география» специального образования в СССР. Так, существовали регионы, сопоставимые по масштабам с небольшими европейскими государствами, где отсутствовали необходимые виды специальных образовательных учреждений, а педагогов в имеющихся детских садах, образовательных организациях и профессиональных учреждениях катастрофически не хватало. В отличие от западноевропейских советская система специального образования была полностью закрытой от средств массовой информации, ее развитие происходило вне диалога с обществом и заинтересованными родителями. На протяжении десятков лет подавляющая часть общества практически ничего не знала ни о выдающихся достижениях в обучении аномальных обучающихся, ни об их реальных и потенциальных возможностях, ни о проблемах семей, их воспитывающих. Итак, допустимо констатировать наличие не только общих с другими странами закономерностей, но и уникальных особенностей развития отечественной системы образования как на этапе становления, так и на этапе ее развития и дифференциации. Отсутствие в СССР закона, гарантирующего право на специальное образование всем категориям нуждающихся обучающихся; неукомплектованность специальных образовательных учреждений педагогическими

кадрами; далеко не полный охват специальным образованием нуждающихся в нем лиц; крайне неравномерное распределение по территории страны специальных образовательных учреждений, дефектологических кадров, педагогов, знающих особенности обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, центров их подготовки; отставание уровня дифференциации государственной системы подготовки педагогических кадров от уровня дифференциации системы специального образования людей с различными нарушениями в развитии позволяют говорить о логической и структурной незавершенности к началу 90-х гг. в развитии отечественной системы образования людей с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, к окончанию второго периода становления изучаемой нами проблемы сформировался следующий комплекс социально-исторических предпосылок:

1) развитие системы профессионального образования, введение инженерно-педагогических институтов по подготовке нового вида специалистов – педагогов профессионального обучения;

2) создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в учреждениях начального и среднего профессионального образования на основе «модели нормализации» и интеграции;

3) разработка теоретических основ специального обучения лиц с ООП;

4) распространение опыта формирования инклюзивной среды в зарубежных образовательных учреждениях, приобретение инклюзией статуса официального принципа организации образовательного процесса.

Третий период *конец 80-х годов – настоящее время.* Реформы эпохи перестройки, начавшиеся в России во второй половине 80-х годов, преследовали цель интеграции страны в мировое сообщество.

Профессиональному образованию в достижении этой цели отводилась далеко не последняя роль, что потребовало ее существенного реформирования.

В частности, были созданы инновационные типы профессиональной образовательной организации: высшие

профессиональные училища, технические и профессиональные лицеи, колледжи, образовательные комплексы «школа - ПТУ», «ПТУ - техникум», «ПТУ - вуз» и др.

Кроме того, в данный период были предприняты серьезные шаги в области укрепления профессиональной педагогики. В их числе: создание на базе СИПИ Учебно- методического объединения профессионально-педагогического образования России (1987 г.); учреждение при Министерстве образования РФ Академии профессионального образования и под ее эгидой – ежемесячного научно-публицистического вестника /журнала/ (1991 г.); открытие в регионах автономных центров повышения квалификации инженеров-педагогов, в частности – Челябинского филиала Московского института развития профессионального образования (1992 г.).

Однако, несмотря на усилия теоретиков и практиков педагогики в реформировании профессионального образования, на деле произошло торможение реформационного процесса. Выпускники инженерно- педагогических специальностей вузов были не готовы к изменившимся условиям деятельности профессиональных учебных заведений. Отсутствие должного финансирования и упадок материально-технической базы все дальше дистанцировали учреждения профобразования от производства. Ведущие предприятия стали создавать собственные учебные центры по подготовке рабочих, которые не были укомплектованы педагогическими работниками.

В общем и профессиональном образовании людей с ограниченными возможностями здоровья была введена «модель включения», инклюзия:

- основу которой составляет положение о том, что «человек не обязан быть «готовым», для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в образовательной организации, профессиональном учреждении, работать»;
- опирающаяся на принципы автономности, участия в общественной деятельности, создания системы социальных связей, принятия;
- обеспечивающая: развитие способностей человека с ограниченными возможностями здоровья; компенсацию особых потребностей; создание системы поддержки; функциональный подход к лечению и обучению. Несмотря на такое понимание инклюзии и начавшуюся в ряде образовательных учреждений (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.) работу в режиме интеграции, тем не менее, приходится констатировать, что до

настоящего времени системного внедрения инклюзивного образования в нашей стране не произошло, хотя и имеет место процесс расширения сети образовательных учреждений, где могут обучаться люди с ограниченными физическими возможностями.

Это учреждения

- высшего профессионального образования: Государственный специализированный институт искусств, Московский государственный гуманитарный институт-интернат для инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы, Московский областной государственный институт физической культуры (заочное отделение), Челябинский государственный университет, Новосибирский институт социальной реабилитации (очно-заочный), Московский государственный педагогический университет и др.;

- среднего профессионального образования: Челябинский техникум текстильной и легкой промышленности, Ивановский радиотехнический техникум-интернат, Михайловский экономический колледж-интернат и др.;

- начального профессионального образования: Саратовский учебный комплекс для инвалидов, Ухоловское профессионально-техническое училище-интернат, Саратовское профессионально-техническое училище-интернат для инвалидов, Челябинское профессионально-техническое училище-интернат № 1, Рекшинское профессионально-техническое училище-интернат, Челябинское профессионально-техническое училище-интернат, Димитровградское профессионально-техническое училище-интернат, Мокшанское профессионально-техническое училище-интернат, Реабилитационный центр для инвалидов (училище), г. Тобольск и др.

В соответствии с принятым в 1995 г. Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» одним из наиболее эффективных механизмов повышения их социального статуса и защищенности является получение ими полноценного профессионального образования. Появление самой возможности массового обучения лиц с ООП в неспециальных учреждениях высшего, среднего и начального профессионального образования актуализировало проблему эффективного и педагогически целесообразного формирования инклюзивной образовательной среды, которая требует определенной компетенции педагогов профессионального обучения. Осознанию данной потребности во многом

способствовала и проведенная 15 мая 2001 года коллегия Министерства образования Российской Федерации России «Об опыте работы вузов России по обеспечению доступности высшего профессионального образования для инвалидов, на которой был принят целый ряд важных решений, направленных на расширение возможностей обучения в вузах страны лиц с ограниченными возможностями здоровья. По численности обучающихся инвалидов лидируют: единственный в мире специализированный вуз - Московский институт-интернат для инвалидов с нарушением опорно-двигательной системы, Институт социального развития Новосибирского государственного технического университета, Московский государственный технический университет имени Н.Э.Баумана, Челябинский государственный университет, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена Санкт-Петербурга, Московский педагогический государственный университет, Красноярский государственный торгово-экономический институт. Всего 35 регионов России имеют на своей территории специализированные техникумы и профессиональные училища для инвалидов. В стране сегодня функционируют 24 специализированных профессиональных училища, обеспечивающие получение начального профессионального образования, обучение в которых проводится по 27 профессиям.

С начала 90-х годов развивается новый ее качественный этап – собственно интеграция. В работах А.Я. Данилюка и Н.К. Чапаева приведены теоретико-педагогические положения исследования интеграции как феномена, предопределяющего организацию и функционирование различных образовательных систем.

Интеграция науки и образования, являясь одним из аспектов институциональной интеграции, имеет в российском образовании глубокие традиции.

Становление целостности образования и науки, образования, науки и производства исследовалось с различных точек зрения: научно-технический прогресс и развитие структуры как системы образования, так и системы наук(Н.И. Дряхлов, Н.В. Марков, В.Г. Осипов); учебно-научные производственные комплексы, где рассматривались вопросы усиления вузовской науки в решении задач производства (О.В. Алексеев, А.П. Борисов, В.С. Кабанов); во взаимосвязи с процессом глобализации (Д. Белл, Г. Маркузе, Д. Медоуз, Р. Райх, А. Тоффлер); теоретические основы интеграции (Д. Белл, М. Вебер, Т. Парсонс, А. Тоффлер, Р. Уитли).

В последние десятилетия характер исследований проблем инвалидности в России принципиально не изменился: основной поток научной литературы и публицистики посвящается вопросам социально-бытового обеспечения, предоставления социальных услуг (Н.Ф. Дементьева, Л.П. Храпылина, Э.В. Карюхин, Б.А. Сырникова, И.А. Соколова и др.), социокультурной реабилитации и спортивно-досуговой деятельности (Л.В. Шапкова, С.П. Евсеев, Г.Л. Зуева, В.И. Столяров, Т.И. Губарева, Е.А. Лубышев, А. М. Ахметшин, С.И. Блохина, В.П. Козлова, И.О. Елькин, А.А. Ошкордина, Л.К. Грачев, Н.С. Роберт, С.С. Кучинский, С.П. Шевчук, И.А. Шамес).

Новыми для России следует считать разработки по обеспечению безбарьерной среды жизнедеятельности инвалидов (М.М. Айшервуд, Л.Н. Индолев, Х. Ю. Кальмет, С.Н. Кавокин, Л.Н. Чикинова, Л.П. Храпылина, Н.Д. Талалаева, Н.Ю. Гаубрих, И.И. Рыбакова, Ю. В. Колосов, С. Ф. Траутвейн, Е.Г. Леонтьева, С.Н. Пузин, А.А. Скобянин, В. К. Степанов, В. А. Цветков, Н. Н. Якимова и др.), способов укрепления психологической устойчивости (Г.Н. Багаева, О.А. Ахвердова, И.В. Рыженко, Е. А. Залученкова, Т.И. Петракова и др.), способов налаживания социально-психологических отношений (Т. А. Добровольская, Н. Е. Шабалина, Н.В. Васильева, И.Б. Кантемирова, Н.Н. Галкин, А.Д. Черемных и др.).

В сфере профессиональной реабилитации инвалидов предприняты новые подходы: в профессиональном образовании (Н.Н. Малофеев, Э.К. Наберушкина, Э.Е. Чеканова, Н.Ф. Мордвинкина, К.С. Ощепкова, Д.Б. Шевченко, П.В. Романов, А.А. Чернецкая, Е.М. Старобина) основной акцент сделан на обеспечении физической доступности учебных заведений и адаптации учебного процесса за счет введения дистанционных методов обучения. В трудовых отношениях (С.А. Жилина, М.Ю. Погудаева, Г.Г. Карпова, О.В. Новожилова) рассматриваются, главным образом, модели

трудо Исследования процессов интеграции взрослых инвалидов в российском обществе сконцентрированы в области реабилитации инвалидов (Е.И. Холостова, Л.П. Храпылина, Т. В. Зозуля), а также в развитии идей инклюзивного профессионального образования (А.А. Чернецкая, И.Б. Кантемирова, Н.В. Васильева, Д. В. Зайцев и др.). Анализ состояния профессионального образования инвалидов в Российской Федерации, проведенный специалистами федеральных и региональных органов управления образованием и социальной защиты, показывает, что на рубеже

XX и XXI веков возникла необходимость глубоких изменений в его организации и содержании, вызванная как рядом устойчивых тенденций в социальной политике, изменением социально-экономического базиса страны, достижениями науки, техники и технологий, так и становлением новой целостно- смысловой характеристики профессионального образования.

Сказанное позволяет утверждать, что в последнем пятилетии в профессиональном образовании России сложились реальные предпосылки для освоения и развития актуальной парадигмы компетентностного подхода в подготовке педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды.

Назовем основные, из этих предпосылок:

1) реформирование государственной системы профессионального образования России и ее коренная перестройка, давшая импульс развитию педагогических инноваций и совершенствование нормативно-правовых механизмов и углубление теоретико-технологических основ развития профессиональных образовательных систем в рыночных условиях;

2) создание условий для обучения лиц с ограниченными физическими возможностями в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования на основе «модели включения» и инклюзии и возникновение потребности в инклюзивной образовательной среде;

3) интенсивное развитие в отечественной педагогике компетентностного подхода и исследование проблем инклюзивного образования;

4) распространение опыта инклюзивного образования в профессиональных учреждениях РФ и подготовки педагогов профессионального обучения к осуществлению данного процесса.

Вышеизложенное позволяет утверждать следующее, что на данном этапе происходит глобальное рассмотрение проблем профессионального обучения людей с ограниченными возможностями здоровья на всех ступенях профессионального образования (СПО и ВПО), но основные теоретические и практические наработки в данной области осуществляются за рубежом. Наша страна стоит на пороге нового решения проблемы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды. Современный этап развития рассматриваемой проблемы характеризуется

переходом профессиональных учебных заведений к подготовке «динамичных», профессионально-компетентных педагогов, способных применять различные образовательные технологии в области профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями. Итак, система профессионального образования людей с ограниченными физическими возможностями является институтом государства, который возникает и развивается как особая форма реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, вследствие чего каждый этап развития национальных систем профессионально-педагогического образования соотносится с определенным периодом в эволюции отношения государства к лицам с отклонениями в развитии.

Все современные тенденции и противоречия в развитии систем профессионального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст», и выбор пути развития этой системы всегда будет зависеть не только от научных взглядов ее создателей, но и от ценностных ориентаций, политических установок, экономических возможностей государства и принятых культурных норм общества

ГЛАВА 5

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Государственные и муниципальные образовательные организации получают целевое финансирование из бюджета на людей с особыми потребностями, и, соответственно, они заинтересованы в приеме в учебное заведение обучающихся с ОВЗ.

Одним из важных правовых документов, предписывающим государствам стремиться к постепенной интеграции системы специального профессионального образования в систему общего профессионального образования являются «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятые ООН 20 декабря 1993 года.

В частности, Правило 6 данного документа закрепляет право инвалидов в системе общего профессионального образования как неотъемлемой его части. [12]. Результатом дальнейшего усиления широкомасштабного реформирования мировой педагогической системы в направлении интеграции системы специального профессионального образования с общим на рубеже XX-XXI веков явилось принятие большинством стран мира в 1994 году Саламанской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере профессионального образования лиц с особыми потребностями». [30].

С этого времени в педагогику был официально введен термин «инклюзивная среда», принцип инклюзивной среды был признан основополагающим ядром реализации программы «Образование для всех» к 2015 году.

Анализ практики внедрения концепции «интеграции» в систему общего профессионального образования людей с ОВЗ во многих странах мира (Австралии, Великобритании, Германии, Дании, Канаде, Италии, США, Швеции) показывает, что первые попытки совместного обучения людей не всегда были успешными [13].

Ведущими барьерами на пути к полноценной интеграции людей с ОВЗ в систему общего профессионального образования явились следующие:

- неготовность общества в целом к интеграционным процессам, к взаимодействию и принятию данной категории людей;

- негативное восприятие, а нередко и полное неприятие, педагогами образовательных организаций новой для них роли и ответственности;

- отсутствие в традиционной системе профессионального образования системы специальных образовательных услуг и условий для людей с ОВЗ.

Международный опыт в области проектирования инклюзивной среды: США.

Так, в США исследователи Чикагского университета видят проблему современного профессионального образования в том, что усиливается тенденция к унификации образовательных организаций, технологий обучения [13].

Результатом унификации в образовании является «макдоналдизация» общества.

Требования достижения стандартизированных показателей успеваемости представляет собой лишь одну из примет макдоналдизации.

Ученые связывают эту черту современной образовательной политики в стране с распространением влияния так называемой концепции социального неолиберализма, которая основана на рыночной интерпретации разных типов общественных отношений с присущими для рыночной терминологии понятиями конкуренции, эффективности, менеджмент качества и т.п. следует сказать, что эта концепция распространяется и на интегрированное образование. В США с 2001 года образовательная политика на федеральном уровне регулируется документом «Ни один обучающийся не останется вне закона» («No Child Left Behind Act» – NCLB). Этот закон требует высокой «эффективности» обучения, настолько, чтобы успеваемость всех без исключения обучающихся соответствовала образовательным стандартам.

Те образовательные организации, которые не достигают на этом пути «прогресса», могут потерять государственное финансирование. Между тем в условиях «погони» за формальными достижениями (рейтингом, баллами, бонусами) закономерно снижается познавательная мотивация, часто повышается нездоровая конкуренция, растет формализм и утилитаризм в оценке результатов обучения, повышается тревожность.

Подобные негативные тенденции отмечают и в других странах: в Финляндии, Исландии и Швеции [19, 20].

Актуальная задача современного не только Российского, но и мирового профессионального образования заключается в

создании условий, обеспечивающих возможность удовлетворения потребностей всех участников образовательного процесса, в том числе и людей с ОВЗ. Далеко «неблестяще» эта проблема решается даже в странах, лидирующих в процессах построения инклюзивной среды. Фактически во всех странах, несмотря на интенсификацию интеграционных (инклюзивных) процессов в образовании, остаются и организации специфически коррекционной направленности. Важно отметить, что неудачи в интеграции людей с ОВЗ в систему общего профессионального образования не остановили данный процесс, напротив, государствами и правительствами прогрессивных стран мира был взят курс на целенаправленное, целесообразное и эффективное совершенствование интеграционных процессов в системе профессионального образования в соответствии с принятыми правовыми актами.

Международный опыт в области инклюзивной среды: Англия.

Например, в Англии, наряду со специальными образовательными организациями, существуют «еще более специальные» [3, 5].

Поэтому нужно признать естественным и неизбежным существование системы коррекционных образовательных организаций и системы медицинских организаций, оказывающих только лечебную помощь лицам с серьезными ограничениями со стороны здоровья.

В Англии, так же, как и в России, имеет место проблема координации деятельности разных ведомств по поддержке людей с ОВЗ, усилий разных специалистов.

Поэтому предпринимаются целенаправленные административные действия для организации взаимодействия различных служб, принимающих участие в обеспечении поддержки людей с особыми образовательными потребностями.

Среди последних документов такого характера можно указать на такие: «Каждый обучающийся важен (Every Child Matters)» и «Убрать барьеры на пути к успешной учебе» (Removing Barriers to Achievement. The Government's Strategy for SEN).

«Оба документа направлены на укрепление партнерства и межведомственного взаимодействия при проведении обследования состояния и возможностей людей разными ведомствами, а также на обеспечении безопасности людей и организации поддержки» [5].

Явно новаторскими для России могут быть применяемые

за рубежом технологии реализации интегрированного профессионального образования. Английские педагоги R. Bond и E. Castagnera отмечают, что успешная инклюзия обучающихся с ограниченными возможностями требует большого разнообразия в способах поддержки.

Они освещают роль коллектива в оказании взаимной поддержки среди людей.

Специалистами представлены стратегии сопровождения образовательной группы «Тьюторство над образовательный коллективом» (Class-Wide Peer Tutoring, CWPT) и кросс-возрастное тьюторство.

Первая методика сопровождения заключается в том, что каждый учащийся образовательной группы может временно стать тьютором.

В методике кросс-возрастного тьюторства роль наставника отдается более старшему по возрасту учащемуся. Есть данные о попытках реализации тьюторства над учащимися средней образовательные организации, которым избирательно было доверено оказывать помощь сверстникам с инвалидностью.

Международный опыт в области инклюзивной среды: Швеция.

Определенные достижения специальной поддержки в образовании есть в Швеции. [20].

«Обучающиеся с выраженными нарушениями слуха, зрения, умственной отсталостью, с сочетанными нарушениями получают образование в специальных образовательных организациях, которые дифференцированы по типам нарушений, могут обучаться там до достижения ими 21-23 лет.

Специальные образовательные организации в настоящее время являются и Центрами ресурсов по поддержке людей, интегрированных в образовательный коллективы образовательных организаций. Специальные образовательные организации для умственно отсталых людей интегрированы в образовательные организации путем размещения образовательных групп в ее здании.

Сложную проблему в Швеции представляет специальное обучение людей с ранним аутизмом. Эти обучающиеся обучаются в малых группах в обычной образовательной организации. На каждых 3-х людей приходится 2 педагога и ассистент» [20].

И даже, несмотря на такие очевидные успехи, интегрированное обучение в массовых образовательных организациях Швеции пока еще не удовлетворяет всех

заинтересованных лиц.

Оппоненты полагают, что процесс интеграции протекает слишком поспешно, поэтому интеграция имеет много отрицательных последствий, и напоминают о том, что интеграция – это не цель, а инструмент абилитации и нормализации жизни и деятельности людей со специальными нуждами.

Международный опыт в области инклюзивной среды: Норвегия.

По оценке заместителя руководителя Общества слепых округа Тромсо (Норвегия): «Приспособленное обучение было ключевым понятием всех норвежских учебных планов, начиная с 1987 года, но целый ряд исследований показывает, что норвежские педагоги не в состоянии провести принцип приспособленного обучения в жизнь на практике [9].

Педагоги не знают, что именно они должны делать. Анализ различных образовательных нормативных актов показывает, что по большей части они полны риторики, но не конкретных рекомендаций». В целом Норвегии в ходе работы специальной комиссии выявлены четыре основные проблемы поддержки в обучении людей с ОВЗ. Первая проблема, по словам комиссии, – это тенденция к усредненности и нежелание исходить из того, что каждый ученик уникален. Вторая проблема – разночтения в нормативно-правовой базе. Третья проблема – отсутствие надлежащей координации усилий всех задействованных служб и ресурсов. Четвертая проблема – доля участия специальной педагогики; тут две сложности: во-первых, различия в понимании того, как должно выглядеть специальное обучение; во-вторых, то, что его подключают слишком поздно.

Международный опыт в области инклюзивной среды: Франция.

Фландрии законодательным документом. Такая помощь может оказываться педагогом, психологом, врачом, медицинской сестрой, логопедом, физиотерапевтом, социальным работником Образование во Франции направляет свои усилия на то, чтобы интегрировать как можно большее число людей с недостатками в развитии в образовательные организации [18].

Включение в образовательный процесс людей с отклонениями в развитии осуществляется в 4 вариантах.

1. Обучающийся учится по обычным образовательным программам, но во время пребывания в образовательной

организации и вне образовательной организации ему предоставляют дополнительные услуги: лечебные процедуры, меры воспитательного характера и др., Например, обучающийся с нарушением опорно-двигательного аппарата учится в обычном потоке и посещает адаптационный центр, открытый в данной образовательной организации или находящийся поблизости.

2. Обучающийся учится по обычным образовательным программам, пользуется дополнительным уходом и обучается по дополнительным специальным программам. Например, обучающийся с нарушением зрения учится в обычном потоке и получает помощь в подготовке заданий, дополнительные занятия с преподавателем, посещает занятия по пространственной ориентировке и др. специальные коррекционно-развивающие занятия.

3. В основное образовательное время обучающийся проходит обучение в специальном потоке по специальной программе (обычно обучающиеся с задержкой психического развития). Другую часть времени он занимается по обычной программе вместе с обучающимися своего возраста.

4. Обучающийся посещает только специальную группу и учится там по специальной программе (обычно обучающиеся с нарушением интеллекта). Но при этом он принимает непосредственное участие в жизни образовательной организации: совместные завтраки, совместные посещения воспитательных мероприятий и досуга, участие в спортивных соревнованиях и других мероприятиях.

Представленная выше, система обучения людей, нуждающихся в поддержке при обучении, предполагает, четыре «уровня», варианта «включения», интегрированного обучения подавляющего количества людей с ОВЗ в организациях общего профессионального образования.

Данная модель обнаруживает свою жизнеспособность уже потому, что она позволяет учитывать возможности и готовность человека к разным уровням интеграции.

Международный опыт в области инклюзивной среды: Бельгия.

Следует обратить внимание на комплексный подход в оказании поддержки во Фландрии (Бельгии) [17].

Работу координирует центр сопровождения обучающихся – ЦСУ (CLB), который является структурным компонентом системы профессионального образования, однако решения принимаются коллегиально: «Содержание дополнительной помощи определяется во время обсуждения, на котором

составляется План интегрированного профессионального образования, является во, эрготерапевтом, дефектологом, воспитателем или коллективом специалистов (напр., физиотерапевт и педагог), в зависимости от реальных педагогических потребностей учащегося в настоящий момент». Кроме того, принципиально важным для развития «инклюзивной культуры» является активность самих людей с ОВЗ и их родителей в принятии на себя ответственности за условия и результаты обучения. В решении задач поддержки интегрированного обучения принимают участие родители, коллектив образовательные организации, и, конечно, сам обучающийся. Сопровождающий (тьютор) выполняет связующую и поддерживающую функцию. Принципиальным моментом системы является то, что «План интегрированного профессионального образования во Фландрии рассматривается как *контракт* между всеми сторонами, участвующими в процессе интеграции». Принятый к исполнению план представляет собой не просто перечень того «что образовательная организация должна» или «кто-то должен» сделать в отношении человека, но и того, что должен делать обучающийся и его родители для активной интеграции. Принятие решения об интегрированном обучении представляет собой демократичные двусторонние договоренности, предполагающие двустороннюю ответственность, а не только «государственную гарантию».

Международный опыт в области инклюзивной среды: Италия.

Проблемы развития образовательной интеграции обучающихся со специальными нуждами в образовательную среду в Италии связаны с несколькими причинами, во-первых, координация этого процесса на государственном уровне крайне не достаточна. Во-вторых, процесс интеграции был начат без проведения необходимых исследований нужд регионов, определения наличия необходимых специалистов.

Специальная подготовка педагогов образовательных организаций к обучению людей с ООП была недостаточной (специальные занятия в течение 1 месяца не дали положительных результатов), многие педагоги вообще не прошли обучения [16].

В итоге, на территории Италии имеют место огромные различия в разных регионах страны в развитии образовательной

интеграции; большинство педагогов не отрицают интеграцию, но имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь образовательной группы. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение людей с отклонениями в развитии на плечи педагогов поддержки. Кроме того, педагоги предпочитают, чтобы педагог поддержки работал с такими подростками вне образовательной группы. При этом сотрудничество педагоги-предметники и педагоги поддержки часто оказывается проблематичным. Педагоги поддержки внесли в процесс интеграции гораздо меньшую лепту, чем ожидалось. Как и в других странах, проблема связана с включением в образовательный процесс людей с глубокой умственной отсталостью. Многие специалисты считают, что для таких людей необходимо вновь открыть специальные образовательный коллективы. Однако, это предложение категорически отклоняется. В Италии, после принятия в 1977 году парламентом закона 517, постепенно начинают ликвидироваться специальные учебные заведения для людей с ОВЗ, а обучение таких людей проходит в образовательных организациях. Итальянская интеграционная система имеет беспрецедентную поддержку в обществе.

Международный опыт в области инклюзивной среды:

Япония.

В Японии право всех людей на получение профессионального образования, соответствующего их способностям, закреплено в Конституции [14].

Процесс интеграции людей с ОВЗ осуществляется в рамках «кооперативной модели» и предусматривает следующие вариативные организационные формы обучения: специальная образовательная организация или специальный образовательный коллектив в образовательной организации, образовательная организация для людей с одним и нетяжелым нарушением в развитии с оказанием гарантированной специализированной поддержки в специальной «ресурсной комнате». Следует особо отметить, что Министерство профессионального образования Японии целенаправленно проводит работу по контролю и оценке соответствия образовательных услуг и качества обучения действующим законодательным актам, проведению и организации непрерывного повышения квалификации педагогов, а также уделяет особое внимание разработке научно-методического обеспечения образовательного процесса и систематическому формированию в обществе позитивного отношения к «особым» лицам посредством оперативного информирования населения о

результатах проводимых практико-ориентированных исследований.

Международный опыт в области инклюзивной среды: Финляндия.

Государственная политика в области профессионального образования в Финляндии базируется на фундаментальных принципах интегративной образовательные организации, методологическую основу которой составляют концепции М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера, основополагающим ядром которых является максимальная ориентация на всестороннее и целостное развитие человека в соответствии с природой его способностей и возможностей [12].

Данная образовательная политика получила реальное развитие в 70-80-х годах прошлого столетия и явилась предпосылкой к трансформации специальных образовательных организаций для людей с ОВЗ. Заинтересованность и вера государства в ценность и уникальность каждого отдельного человека, создание адекватных условий для его интеграции в общество, функционирование гибкой системы организации учебного процесса, равноправное участие и взаимодействие «слабых» и «сильных» обучающихся в общем потоке, ориентированность не реализацию равенства не только возможностей, но и результатов профессионального образования являются не абстрактными понятиями, а находят свое реальное воплощение в педагогической практике Финляндии. Современная система профессионального образования принимает в себя только тех, кто отвечает ее требованиям - людей, которые способны обучаться по общей программе и могут показывать нормальные для всех результаты. В итоге часто получается, что обучающиеся с ОВЗ изолированы от здоровых сверстников и выпадают из образовательного процесса, т.к. для работы с такими обучающимися педагоги не обладают необходимыми знаниями в области специальной и коррекционной работы.

Проанализировав зарубежный опыт профессионального образования людей-инвалидов, можно отметить, что в нескольких странах сложился некий консенсус, касающийся важности интеграции таких людей. Принципы инклюзивного обучения излагаются не только в монографиях и научных журналах, но и в практических руководствах для политиков, управленцев, медиков, социальных работников и педагогов, а также на страницах учебников. Имеющиеся разработки, которые основаны на обобщении педагогического опыта и эмпирических

исследованиях, приводят к пониманию того, что организационные и методические изменения, которые осуществляются в интересах специфической категории людей, испытывающих проблемы в учебе, при неких условиях могут принести пользу всем лицам. Практика также свидетельствует, что включение людей-инвалидов в обычные образовательные организации профессионального образования становится катализатором преобразований, которые ведут к улучшению условий обучения всех людей. Изменения, происходившие в политической, экономической, социокультурной жизни за рубежом в период 50-70-х гг. прошлого столетия явились предпосылками к совершенствованию национальных систем специального профессионального образования и формированию принципиально новой идеологии общества, сфокусированной на интеграции людей с ОВЗ в общество.

Во многом развитие интеграционных процессов в отношении людей с ОВЗ было обусловлено необходимостью проведения в жизнь международных законодательных актов, принятых по инициативе Организации объединенных наций, которая, начиная с момента своего создания, обращает пристальное внимание государств и правительств на проблемы обеспечения права на образование людей с ОВЗ.

ГЛАВА 6.

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

Первые инклюзивные образовательные организации появились в нашей стране на рубеже 1980 - 1990 гг. (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и др.).

С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья».

В результате в 11-ти регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению людей-инвалидов. По результатам эксперимента были проведены две международные конференции (1995, 1998).

31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ОВЗ, 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 ОВЗ 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 людей с ограниченными возможностями здоровья». Учреждениям дополнительного профобразования педагогов было рекомендовано ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных образовательных организаций.

Начиная с 90-х годов, в России формируется новая образовательная система для людей с ОВЗ [15].

Новая политика в образовании нашла своё отражение в нормативных документах, как государственного масштаба, так и регионального. На сегодняшний день внедрение инклюзивного образования на территории РФ происходит в соответствии с Конституцией РФ, федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», федеральным законом «О социальной защите инвалидов в РФ», а также регламентируется Конвенцией о правах инвалида и Протоколом №1 Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод [22, 33, 34, 35].

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов». В 24 ст. Конвенции говорится о том, что в целях

реализации права граждан на получение образования государства-участники обязаны содействовать развитию системы инклюзивного образования. [22, 30,35].

Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья. В свою очередь, родителям предоставляется право выбирать формы обучения, образовательные организации, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением[22].

Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» закрепил в качестве принципа государственной политики адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся и воспитанников [33].

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 годах модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Самарской областях и т.д. [29].

В 2015 году около 300 образовательных организаций России получили финансовую поддержку Министерства образования РФ на создание инклюзивной образовательной среды. В среднем, в России таких образовательных организаций сегодня около 5,5% общего количества. Всего в течение ближайших лет, до 2015 года, планируется создать условия для беспрепятственного доступа инвалидов в 20% обычных образовательных организациях.

В настоящее время основным Федеральным законом, определяющим принципы государственной политики в области образования, является Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года, вступивший в силу с 1 сентября 2013 года. [33].

Закон регулирует вопросы образования лиц с ОВЗ и содержит ряд статей (42, 55, 59, 79), закрепляющих право людей с ОВЗ, в т.ч. людей-инвалидов, на получение качественного образования в соответствии с имеющимися у них потребностями и возможностями. Закон закрепил основные положения и понятия в части образования людей с ОВЗ:

- *инклюзивное образование* - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

- обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

По информации, поступающей от Всемирной организации здравоохранения, на нашей планете проживает около 1 миллиарда людей с ограниченными возможностями. В большинстве западных стран они учатся в образовательных организациях и университетах, в которых проходят обучение их здоровые сверстники. К несчастью, Россия пока что не может этим похвастаться. Статистика по нашей стране остаётся неутешительной: из 3 тысяч отечественных ВУЗов только 150 обучают в своих стенах людей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий и лишь в 50 из них можно насчитать более ста таких студентов. Невероятно низкий показатель.

На сегодняшний день почти 10% населения нашей страны является инвалидами. Разработка спецпрограмм необходима для 120 тыс. людей каждого года жизни. Пока же в отечественных ВУЗах обучается лишь 30 тысяч студентов с ограниченными возможностями, что составляет 4% от возможного числа. В настоящее время мы являемся свидетелями активной модернизации системы высшего профессионального образования в России. Один из векторов модернизации – развитие теории, нормативной основы и практики инклюзивного образования, расширение и укоренение указанного инклюзива в деятельности вузов страны.

Понимание термина «инклюзия» лежит в поле гуманистической идеологии, основное положение которой заключается в том, что все люди – это индивидуумы с разными потребностями в образовании.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» впервые в федеральном законодательстве закрепляется понятие инклюзивного образования (п. 27 ст. 2). Это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Инклюзия есть понятие более объемное, чем интеграция, и причина этого в том, что студенты с ограниченными возможностями здоровья проходят обучение в обычных образовательных учреждениях, а методика обучения предполагает использование сильных сторон и возможностей каждого обучающегося.

Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет

богатый опыт и законодательное закрепление, в то время как российский опыт только начинает складываться и развиваться.

Становление системы инклюзивного образования коснулось всех уровней современного образования. Под особым вниманием оказалась и вся система профессиональной подготовки. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке лиц с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование выступает предметом интеграции молодых специалистов в трудовую деятельность и дает независимость для людей с особыми образовательными потребностями. Для того, чтобы молодые люди с ограниченными возможностями здоровья стали специалистами, конкурирующими на рынке труда с обычными гражданами, необходимо создание определенных условий: определение целей и разработка учебных планов в соответствии со способностями и потребностями инвалидов, создание адекватных условий профессионального обучения, психолого-педагогическое и социально-реабилитационное сопровождение. Следует отметить, что основной целью современной масштабной модернизации системы образования в профессиональной сфере в сторону ее инклюзивности, реализуемой в университете, является создание системы, обеспечивающей получение качественного образования и эффективную социализацию молодых людей, независимо от их места проживания и состояния здоровья. Это предполагает индивидуализацию образовательного процесса, разработку адаптированных программ, специальную подготовку педагогических кадров, внедрение современных информационно-коммуникативных технологий и электронного обучения в организацию учебного процесса, разработку и внедрение системы технологий психолого-педагогического, медицинского и тьюторского сопровождения.

В условиях административной стратегии внедрения процесса инклюзии в образование важным аспектом является оценка степени готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивного подхода.

С целью самоанализа создания условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в вузе, который реализует инклюзивную практику, рекомендуется провести «Индекс инклюзии» (Индекс инклюзии – это система внутреннего мониторинга, которая позволяет образовательному заведению регулярно осуществлять самооценку относительно уровня эффективности внедрения инклюзивного образования и

разрабатывать планы развития на основе анализа результатов самооценки. Индекс инклюзии широко используется в международной практике и переведен более чем на 20 языков.), который дает возможность проанализировать сильные и слабые стороны в организации инклюзивного обучения и на основе полученных результатов исследования разработать план развития (трансформации) учебного заведения. «Индекс инклюзии» включает в себя анкетирование педагогов и руководителей учебных заведений, которые работают с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Коллективу университета для достижения поставленных задач необходима концентрация организационных (механизмы организации инклюзивного образования), методических (учебно-методическое обеспечение), диагностических (психолого-педагогический мониторинг, банк диагностических методик и т. п.), кадровых (курсы повышения квалификации, система электронного обучения и консультирования педагогов инклюзивного образования, программы магистерской подготовки и т. п.), программно-дистанционных, медико-оздоровительных, научных и других ресурсов.

Анализируя практику внедрения инклюзии в профессиональном образовании можно сделать вывод, что вузы в процессе перехода к ней. Однако, по проведенному исследованию в Сургутском государственном университете, по мнению профессорско-преподавательского состава, в настоящее время существует ряд факторов, которые не дают возможность обучения в вузе молодым людям с ограниченными возможностями здоровья. К таким факторам преподавателями были отнесены: отсутствие кадров (70%), курсов повышения

квалификации (64%), слабое обеспечение электронным оборудованием (53%), отсутствие программ магистерской подготовки (61%), отсутствие механизмов, способствующих организации инклюзивного образования и их программно-методическое обеспечение (72%), слабое обеспечение учебно-методической литературой (84%).

Кроме этого, результаты показали, что студенты с ограниченными возможностями психологически не готовы к общему обучению (72%), существуют проблемы в трудоустройстве выпускников-инвалидов (82%).

В условиях инклюзии основной задачей системы образования становится работа с образовательной средой, способствующей развитию и реализации личностного потенциала обучающегося, что не является причиной для организации социальной сегрегации (Сегрегация - разделение людей в обществе на категории по признаку различия социальных статусов, требующее ограничения сферы жизнедеятельности, при коем контакты между группами воспрещены частично или полностью.). Выстраивая развивающую образовательную среду инклюзии, следует учитывать не то, что обучающийся не может делать в силу имеющихся нарушений, а то, что он может, несмотря на дефект. Отсутствие условий для полноценной инклюзии может привести к тому, что из акта гуманного по отношению к инвалиду инклюзия может превратиться в свою противоположность, то есть усилить стигмацию (Стигмация – это способность влиятельных групп общества ставить клеймо девиантов некоторым социальным или национальным группам) человека с инвалидностью [4].

Отдельный успешный опыт инклюзивного обучения есть и в профессиональном творческом образовании: обучение людей с нарушениями зрения в РАМ им. Гнесиных и Московской консерватории, с проблемами слуха – в художественном институте им. В.И.Сурикова и Театральном институте им. Б.В.Щукина. ГСИИ, который в этом году отмечает свое 20-летие, создан для того, чтобы дать возможность молодым одаренным людям с ограниченными возможностями здоровья получить высшее творческое образование, реализовать свой творческий потенциал, внести вклад в развитие отечественной культуры и искусства, стать ее полноправными участниками.

С момента открытия образовательная среда специализированного вуза формировалась как инклюзивная. Специально такая цель не ставилась. Она сложилась в результате стремления вуза предоставить возможность

творческой реализации как можно большему кругу людей с различными ОВЗ.

Одним из критериев подлинно инклюзивной среды является удовлетворение образовательных потребностей всех ее участников. Это требует методического, организационного и технического обеспечения.

Остановимся на некоторых звеньях этого обеспечения в ГСИИ.

Институтом разработаны *Учебные планы*, в которых:

- установлены наиболее оптимальные сроки обучения для каждой ОП (музыкальные – 5 лет, изобразительного искусства – 6 лет, театральные – 5 лет);

- включены дополнительные коррекционные дисциплины, формирующие и развивающие специальные, необходимые в процессе обучения, умения («Чтение и письмо по Брайлю», «Нотный Брайль» для студентов с проблемами зрения; «Жестовая речь», «Развитие слуха и речи», «Культура речи» для студентов с недостатками слуха);

- проведено наиболее оптимальное распределение дисциплин по семестрам, и длительности изучения (так, например, сроки изучения курса литературы для музыкантов увеличены из-за более продолжительного чтения источников студентами, пользующимися Брайлем).

На основе утвержденных Ученым советом учебных планов по образовательным программам для каждого набора создается свой *рабочий учебный план*, учитывающий особенности конкретной группы студентов. В особых случаях для студента создается *индивидуальный учебный план* (для слабослышащей студентки на музыкальном факультете, для слабовидящего студента на факультете изобразительного искусства, для тотально слепой скрипачки, которая не сможет играть в оркестре с дирижером). В таком плане сохраняется установленное стандартом общее количество часов с перераспределением часов между дисциплинами внутри раздела.

Институтом проанализированы, скорректированы, при необходимости полностью переработаны *программы по всем учебным дисциплинам* (в части сроков изучения курса, количества часов на изучение разделов и тем, порядка освоения материала, но с полным сохранением содержания). При этом принципиально важно, что адаптация программ проводится, прежде всего, в расчете на основную проблемную группу студентов, изучающих данную дисциплину, а все остальные студенты в процессе обучения включаются в устанавливаемые

ею нормы. В ряде случаев, там, где в обычных творческих вузах существует одна программа по учебной дисциплине для нескольких ОП, в ГСИИ разработаны отдельные программы для каждой из них. Так по предмету «сценическое движение» на театральном факультете есть три учебные программы: для ОП «Артист театра и кино» (неслышащие), для ОП «Артист театра кукол» (лица с ограничениями опорно-двигательной системы), для ОП «Артист эстрады – художественное слово» (лица с ограничениями зрения и опорно-двигательной системы). Важную роль в успешном функционировании инклюзивной образовательной среды ГСИИ играет *техническое обеспечение*. Библиотека словесной и нотной литературы на Брайле, материалы фонотеки и видеотеки, звукозаписывающая и видеозаписывающая техника, компьютерная техника, оборудованная специальными программами для незрячих, и слуховые аппараты постоянно используются студентами в аудиторной и самостоятельной работе. Все занятия и мероприятия, на которых присутствуют неслышащие студенты, сопровождаются сурдопереводом (переводом на жестовый язык). Огромную пользу приносят курсы жестового языка и чтения и письма по Брайлю для студентов смежных факультетов, педагогов и сотрудников.

В ГСИИ имеется ряд направлений формирования и сохранения (поддержания) общеинститутской инклюзивной среды, таких как совместная концертно-выставочная деятельность, совместная творческая работа, совместная внеучебная деятельность, совместное проживание в общежитии, совместное решение бытовых проблем.

Таким образом, в ГСИИ создана своя модель позитивного инклюзивного образования.

За рубежом накоплен значительный опыт профессионального образования инвалидов, показывающий необходимость комплексного подхода при организации реабилитационно-образовательного процесса. Аналогичные процессы протекают и в системе отечественного образования лиц с ограниченными возможностями.

Анализируя состояние профессионального образования в России, необходимо отметить, что в последние годы были изменены общие требования к приему инвалидов в учебные заведения. Приняты законы, ратифицирующие право инвалидов на образование. Но недостаточно отработан механизм реализации этого права на местах. Недостаточно проработаны вопросы о порядке финансирования такого рода

образовательных услуг, специфики сроков освоения образовательных программ сообразно психофизиологическим особенностям каждого лица с ограниченными возможностями здоровья. В Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ) учебный процесс организован таким образом, что основным видом учебных занятий является практическое занятие продолжительностью 85 минут с элементами лекции (теоретическая часть занятий) и 5-10-минутной речевой разминкой. Повседневное руководство учебной и воспитательной работой в учебной группе осуществляется куратором, назначаемым из числа преподавателей, воспитателей, социальных работников и сурдопереводчиков. Из числа лучших студентов назначаются тьюторы. В соответствии с письмом Министерства и профессионального образования РФ от 25.03.1999 г. № 27/502-6, сроки освоения образовательных программ составляют 4 года 10 месяцев при базовом уровне подготовки бакалавра. Увеличение теоретического обучения на один год обусловлено психофизиологическими особенностями студентов, в большинстве своем выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Обучение студентов-инвалидов на первом курсе МГТУ им. Баумана проходит по единому учебному плану для всех специальностей. Распределение по предлагаемым для дальнейшего обучения специальностям и формам обучения (полная интеграция, обучение в специальных группах, смешанное инклюзивное обучение) осуществляется после первого курса по результатам успеваемости и в соответствии с рекомендациями специалистов, оценивающих реабилитационный потенциал и индивидуальные особенности студентов-инвалидов, а также с учетом их пожеланий. В учебном плане можно выделить три уровня: стратегический, тактический (обычно 3-5-летний), оперативный (обычно годовой). Владимирский государственный университет ВлГТУ разрабатывает методiku мониторинга образовательных потребностей инвалидов в области многоуровневого очного, очно-заочного и дистанционного профессионального образования; работает над созданием единого информационного пространства на основе издания современных образовательных ресурсов, развития электронных образовательных сетей, проведения семинаров и конференций по вопросам профессиональной реабилитации и адаптации людей-инвалидов в общество. Одним из основных принципов организации образовательного процесса в МГТУ им. Баумана

является глубокая интеграция инвалидов в обычную среду в процессе совместного обучения и трудовой деятельности. При этом в рамках системы образования интеграция является не только целью, но и инструментом реабилитации. Организационной формой системы является образовательно-реабилитационный комплекс, состоящий из факультета (или учебного центра), медико-реабилитационного отделения и центра профессиональной адаптации. Такая структура позволяет эффективно координировать усилия федеральных, региональных и городских организаций и ведомств, призванных решать задачи реабилитации инвалидов. В НГТУ в процессе реабилитации решаются задачи развития творческих способностей и профессиональных интересов инвалидов; профессиональной диагностики и мониторинга качества обучения с учетом состояния здоровья и физиологических особенностей организма. Вышеуказанные задачи решаются в единстве с социальной ориентацией будущего специалиста в рамках программы социальной реабилитации, включающей в себя выбор будущего социального положения, соответствующего уровню и качеству получаемого в институте профессионального образования.

В НГТУ студенты проходят подготовку на трех образовательных уровнях:

- I уровень – реализует образовательные программы среднего (полного) и начального профессионального образования по четырём профессиям;
- II уровень – реализует программы среднего профессионального образования по семи специальностям с получением после двух-трех лет обучения аттестата о среднем (полном) общем образовании;
- III уровень - высшее профессиональное образование по направлениям и специальностям университета.

Поступление на каждый уровень идет через аттестацию с одновременной диагностикой физического и психического состояния абитуриента. Поступлению предшествуют подготовительные курсы. Научно-методическое взаимодействие института со спецшколами России дает возможность последним учитывать объективные трудности своих выпускников, анализировать слабые места в предметной подготовке, по возможности исправлять психофизические недостатки.

НГТУ и ВлГТУ осуществляют разработку и реализацию проектов совместной сети непрерывного интегрированного

образования «дошкольное учреждение - общеобразовательные и спецобразовательной организации – ПТУ – колледж – вуз», повышения квалификации и переподготовки специалистов в области сурдопедагогики и сурдопсихологии. Однако, несмотря на крепнущее взаимодействие между образовательными уровнями, часто специалисты последующих образовательных уровней отмечают недостаточную подготовку обучающихся.

Во ВлГТУ и НГТУ создана на основе геоинформационных технологий единая база данных учебных учреждений, общественных и коммерческих организаций, учреждений других ведомств образовательного пространства, занимающихся вопросами социальной реабилитации и адаптации людей-инвалидов в общество, а также единая база данных об инвалидах, обучающихся в общеобразовательных и специализированных образовательных организациях, ПТУ и колледжах. Трудоустройством выпускников, постоянно проживающих вне территории Новосибирской области, занимаются отделения Всероссийского общества глухих и инвалидов по ходатайству администрации Института социальной реабилитации НГТУ.

В России не решены вопросы нормирования сроков обучения. Образовательные организации вынуждены постоянно отстаивать и доказывать необходимость увеличения сроков, но на законодательном уровне четких норм для инвалидов до сих пор не принято. Существует проблема недостаточной информатизации инвалидов, проживающих в удаленных районах и обучающихся дистанционно. Значимой проблемой профессиональной подготовки глухих специалистов в России является порядок финансирования такого рода образовательных услуг, непременно требующих реабилитационного компонента. Зарубежная практика отмечает необходимость выравнивания стандартов для каждого последующего образовательного уровня. Общей проблемой для профессионального образования инвалидов как в России, так и за рубежом является слабое взаимодействие таких уровней. Сегодня активизируют такие взаимодействия только учреждения, проявляющие самостоятельную инициативу, тогда как имеется повседневная необходимость в регулярности и глобализации таких отношений с целью объединения усилий различных образовательных уровней, направленных на достижение высоких результатов в обучении. Зарубежные университеты в своих программах учитывают демографические изменения, происходящие в среде инвалидов, а их выпускники становятся полноправными членами общества, пополняя

трудовые резервы своей страны.

Права инвалидов являются объектом пристального внимания многих международных организаций: ООН, МОТ (Международная организация труда), ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) и др. Основное направление, которое прослеживается в их деятельности, - это переход от социальной защищенности к гражданскому равенству инвалидов. Таким образом все международные, федеральные и региональные нормативно правовые документы провозглашают необходимость равного доступа к получению образования людей с ограниченными физическими возможностями. Приоритетное направление имеет создание инклюзивной среды в образовании, что позволит полноценно социализироваться данной категории лиц. Амурский медицинский колледж осуществляет интегрированное (инклюзивное) обучение молодёжи с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с 2007 года. В настоящее время работа по обучению студентов с ОВЗ является одним из приоритетных направлений деятельности колледжа.

Важно отметить, что учебное заведение выступает в качестве агента инклюзии. Эта роль прослеживается и в нормативных документах всех уровней - от международного до регионального, и в социальной практике. Так, включению в экономическую подсистему способствует приобретение выпускниками колледжа востребованной на рынке труда профессии в условиях дефицита квалифицированных кадров. В социальную подсистему – наращивание социального капитала, формирование у студентов таких качеств, как доверие и толерантность. В культурную подсистему – приобщение студентов к культурным ценностям и участие в социокультурной деятельности. В колледже студенты с ОВЗ на равных со своими здоровыми сверстниками участвуют во всех подсистемах общественной жизни.

Формирование социальных сетей в период обучения в колледже имеет несколько стратегий.

Первая стратегия - взаимодействие с семьей. Сотрудничество семьи и педагогического коллектива в вопросах обучения и воспитания личности студента способствует успешной инклюзии.

Во взаимодействии с родителями решается следующее:

- организация психологического консультирования родителей;
- разработка рекомендаций для родителей по

различным вопросам;

- помощь родителям в формировании распорядка дня студента, обеспечивающего реализацию индивидуальной программы обучения;
- разъяснение родителям перспектив обучения и воспитания студента после окончания учебы в АМК
- формирование библиотечного фонда методической литературы для родителей.

Вторая стратегия связана с ориентацией на формирование связей в сфере будущей профессиональной деятельности. Стратегия даст тем более ощутимые результаты, чем активнее Амурский колледж будет налаживать контакты в профессиональной среде и вовлекать студентов в различные виды профессиональной активности. В колледже, в соответствии с действующим Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования в части государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников колледжа, проводятся все виды практики с необходимым методическим обеспечением и информационным наполнением. Базы практик подбираются в соответствии с современными требованиями. Они интегрируют теоретические знания в практическую подготовку, формируют профессиональные компетенции будущих специалистов.

Третья стратегия направлена на формирование связей в процессе внеучебной деятельности. Инклюзивные возможности стратегии будут определяться содержанием внеучебной деятельности. Чем больше внимания в колледже уделяется организации воспитательной работы со студентами, чем интереснее и насыщеннее студенческий досуг, тем успешнее социальная инклюзия. Внеучебная деятельность студентов в колледже направлена на «заполнение» свободного от обучения времени участием в мероприятиях различной направленности. Это участие в общеколледжных конкурсах («День знаний», «День учителя», «День инвалида», «Новый год», «Студент года 2013», «Последний звонок» и т.д.), участие в районных и городских конкурсах и фестивалях. Большое внимание уделяется организации экскурсий, организации походов в музеи, театры, на выставки.

Полученные в колледже знания, умения и навыки обеспечили востребованность выпускников с ограниченными возможностями на предприятиях, в специализированных учреждениях и учебных заведениях. Они работают в частных

лабораториях города Благовещенска, Екатеринбурга, Хабаровска, Владивостока, Иркутска. Качество профессиональной подготовки выпускников колледжа даёт возможность успешно продолжать обучение в российских вузах.

Стоит отметить, что в настоящее время в Приамурье более 3 тысяч людей с ограниченными возможностями здоровья охвачены образовательным процессом.[5]

Казанский федеральный университет является членом межвузовской комиссии учреждений высшего профессионального образования в Республике Татарстан, обучающихся инвалидов и студентов с ограничениями здоровья. Однако участие Казанского федерального университета в разработке решений проблем высшего профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на настоящий момент является недостаточным. При этом ресурсы КФУ – образовательные структуры, исследовательские центры, вспомогательные службы – позволяют расширить полномочия федерального университета в формировании инклюзивной образовательной политики в регионе.

В течение последних лет кафедра специальной психологии и коррекционной педагогики Института психологии и образования Казанского федерального университета активно занимается проблематикой инклюзивного образования в высшей образовательной организации. Работа ведется как в исследовательском направлении, так и в направлении подготовки кадров для инклюзивной практики образования, а также делаются шаги в практической психологической поддержке образовательной инклюзии в самом университете.

На данный момент накоплен определенный опыт работы с лицами с ОВЗ, который стал основой для разработки собственной кластерной модели инклюзивного обучения инвалидов в Казанском федеральном университете. Кроме того, необходимость создания проекта «Кластерная модель развития инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в федеральном университете» диктуется государственной политикой максимальной интеграции инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в общество, необходимостью изменения идеологии высшей профессиональной образовательной организации в отношении инвалидов, перехода от оказания образовательных услуг к курсу на социализацию.

Кластерная модель развития инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в

федеральном университете предлагает способ взаимодействия институтов, факультетов, других структурных подразделений федерального университета, которые осуществляют инклюзивное образование.

Учитывая возникшую необходимость в подготовке кадров, осуществляющих инклюзивное обучение, кафедрой специальной психологии и коррекционной педагогики разработана инновационная магистерская программа «Инклюзивная психология», цель которой – обеспечение всесторонней фундаментальной подготовки высококвалифицированных специалистов (магистров) специального (дефектологического) образования в области инклюзивной психологии, способных осуществлять проектирование инновационного развития систем инклюзивного образования в средней и высшей профессиональной образовательной организации, а также способных к самостоятельной научно-исследовательской, преподавательской и практической деятельности.

В современной образовательной организации России практика инклюзивного образования как массовая только начинает складываться. Тем не менее, можно назвать значительное число вузов, не просто накопивших опыт обучения студентов с нарушениями различного типа, но разрабатывающих собственную модель инклюзивной практики.

России одним из первопроходцев нового подхода к профессиональному образованию инвалидов можно по праву считать Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, где в 1934 году впервые по специальным программам, но в интегрированных условиях стали обучаться инвалиды по слуху. В настоящее время МГТУ им. Н.Э. Баумана является одним из ведущих университетов России, развивающих программы инклюзивного образования. На сегодняшний день в этом вузе обучаются более 200 студентов с нарушением слуха из регионов РФ и стран СНГ, которые осваивают 13 сложнейших инженерных специальностей.

Новосибирский государственный университет работает по системе инклюзивного образования с 2000 г. В числе его студентов – инвалиды-колясочники, незрячие и слабовидящие, молодые люди с серьезными нарушениями слуха и зрения, с тяжелыми соматическими заболеваниями. Основа модели инклюзивного образования в Новосибирском университете – Программа поддержки обучения студентов с ограничениями здоровья; её составляющие – включение молодых людей с инвалидностью в систему непрерывного образования НГУ;

академическая поддержка; создание ресурсного центра с доступом к мировым информационным ресурсам; служба поддержки, реализуемая силами волонтеров из числа студентов вуза; дополнительная финансовая помощь и пр. Подтверждение эффективности модели-конкурентоспособность выпускников с ограничениями здоровья на рынке труда, побуждающая многих студентов отказываться от инвалидности и соответствующих льгот и выплат. Ежегодно в НГУ поступают 20-30 инвалидов [11].

В течение последних лет проблематика инклюзивного образования в высшей образовательной организации активно разрабатывается в Институте психологии и образования Казанского федерального университета. Работа ведется как в исследовательском направлении, так и в направлении подготовки кадров для инклюзивной практики образования, а также делаются шаги в практической психологической поддержке образовательной инклюзии в самом университете. Тематика нескольких научно-практических конференций, проведенных на базе института психологии и образования, включает различные аспекты обучения в высшей образовательной организации студентов с ограничениями здоровья.

Студентами профиля подготовки «Специальная психология» выполняются курсовые и дипломные работы, посвященные теории и практике инклюзивного образования. Проблематика психологических механизмов самодетерминации студентов с ОВЗ в инклюзивном пространстве Казанского университета стала темой студенческого гранта, выполненного по заказу руководства К(П)ФУ [13]. Разработана инновационная магистерская программа «Инклюзивная психология», цель которой – подготовка специалистов для психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивной практики (студентов с ОВЗ, инклюзивных студенческих групп, преподавателей, работающих со студентами с ограниченными возможностями). Выпускники могут работать в высшей и средней профессиональной образовательной организации в составе структур, обеспечивающих адаптацию учебного процесса для нужд лиц с ОВЗ; осуществлять разработку учебно-методического обеспечения инклюзивного учебного процесса, в том числе внедрение специализированных технических средств очного и дистанционного обучения для лиц с нарушениями здоровья различного типа; участвовать в переподготовке (повышении квалификации) педагогов для работы с лицами с ОВЗ; работать в инклюзивных ресурсных центрах и т. д. [12]

Одним из условий инклюзивного образования инвалидов является просветительская работа в студенческом сообществе, и в первую очередь – в академических группах, в которых обучаются инвалиды. Цель такой работы – предотвратить возникновение психологических барьеров как со стороны инвалидов по отношению к студентам, преподавателям и сотрудникам университета, так и со стороны студентов и сотрудников по отношению к инвалидам. На кафедре специальной психологии и коррекционной педагогики разрабатывается программа тренинга, цель которого – информирование о психологических особенностях людей с ОВЗ, ограничениях и правилах, которые необходимо учитывать в учебном и внеучебном общении с особыми студентами. Варианты программы могут быть ориентированы на академическую группу, в которой обучается инвалид и которая непосредственно взаимодействует с инвалидом во внеучебном пространстве.

Первые шаги апробации программы получили положительный отклик у студентов с ОВЗ, куратора академической группы, остальных студентов. Одна из серьезных проблем внедрения инклюзивного образования – это адаптация студентов-инвалидов к специфике учебного процесса в вузе. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья разрабатываются курсы, позволяющие снизить повышенную психологическую нагрузку в адаптационный период. Волонтеры из числа студентов направления подготовки «специальное (дефектологическое) образование оказывают при необходимости помощь студенту с ОВЗ.

Несмотря на положительный опыт отдельных вузов, на сегодняшний день получение высшего образования лицами с ОВЗ и их обучение в вузах России не является массовой практикой и сопряжено с большими трудностями. До последнего времени общую статистику по нашей стране можно было считать скорее неутешительной: из 3 тысяч отечественных ВУЗов только 150 обучали в своих стенах людей с ограниченными возможностями здоровья.

В рамках государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 гг. года пилотными регионами по формированию доступной среды для инвалидов выбраны три региона России: Республика Татарстан, Саратовская и Тверская области. Основными направлениями региональных программ «Доступная среда» в сфере образования являются: оснащение образовательных учреждений специальным, в том числе учебным компьютерным оборудованием; оборудование

общежития для проживания иногородних обучающихся; предоставление доступа к информационным компьютерным технологиям; обеспечение автотранспортом, приспособленным для проезда к месту учебы.

В силу социальной значимости и масштабности задач проблема инклюзивного образования для людей с ограничениями здоровья, в том числе создание развернутой практики высшего профессионального образования, не может быть решена только силами государственного аппарата [41]. Обязательными участниками этого процесса являются общественные объединения, в которых важную роль играют члены профессионально-педагогического сообщества. В первую очередь необходимо назвать Межвузовскую экспертную группу Российского союза ректоров по инклюзивному высшему образованию, руководителем которой является директор Головного учебно-исследовательского и методического центра МГТУ им. Баумана А.Г. Станевский. В числе её задач – содействие развитию институциональных основ высшего образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в России. По словам А.Г. Станевского, перед университетским сообществом сейчас стоит задача поиска и разработки стратегии поведения университетов в рамках выполнения той государственной политики, которая отражена в указах Президента, в распоряжениях Правительства, других законодательных актах, где приоритетом социальной политики в отношении инвалидов становится их качественное профессиональное образование и трудоустройство. Тем самым университеты становятся активными субъектами социальной политики в отношении этой многочисленной категории граждан.

Кроме общероссийских, существует значительное число межрегиональных, региональных и других объединений. Так, в Татарстане Совет ректоров инициировал создание межвузовского Центра по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, осуществляющего разнообразную деятельность по поддержке социальной и образовательной инклюзии.

Важная черта сегодняшнего состояния инклюзии в высшем образовании – активное включение в разработку данной проблемы негосударственных вузов. Так, в Республике Татарстан два негосударственных вуза – НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ» и ЧОУ ВПО «Институт экономики, управления и права» – осуществляют обучение студентов с ограничениями здоровья, широко пропагандируют

идею инклюзивного обучения, реализуют исследовательские, спортивные, культурные проекты для молодых людей с инвалидностью; участвуют в разработке программы развития инклюзивного образования в регионе [14].

На современном этапе стоит отметить, что действие программы «Доступная среда» повлияло на обеспечение доступности и комфорта для лиц с ОВЗ и инвалидностью, способствовало привлечению студентов с нарушениями физического развития в учебные заведения и их обучению наравне со всеми. В реализации этой программы выявлены следующие недостатки: многие ВУЗы создали подходящие условия только в одном из своих корпусов, часто в главном здании, притом, что инвалиды вынуждены посещать учебные занятия в разных корпусах; некоторые учебные заведения до сих пор не приспособили условия и не организовали учебных процесс. Также часто затруднен доступ в учреждениях, куда учащиеся могут обращаться в ходе научно-исследовательской работы. Это могут быть научные библиотеки, научно-исследовательские институты, архивы, музеи.

Для обучения студентов с особыми образовательными потребностями высшим учебным заведениям необходимо иметь соответствующее техническое оснащение. В современных условиях образовательный процесс в учебных заведениях проводится с использованием визуальных, аудио и информационно-коммуникативных технических средств, из которых чаще всего используются диапроекторы, фотокамеры, магнитофоны, проигрыватели, музыкальные центры, видеоманитофоны, 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 материал для всех категорий студентов. Для работы с методической и учебной литературой важна организация доступной сети электронных ресурсов, создание электронной библиотеки, работа на компьютере с учебными книгами позволяет воспринимать и обрабатывать материал, изучать большой объем необходимой информации. Одновременно с использованием данных технических средств ВУЗы внедряют в специальные приборы для создания условий по обучению лиц с различными видами физических отклонений.

В высших учебных заведениях Российской Федерации

реализуется использование специальных средств обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью, и создаются новые формы организации учебного процесса с применением новых разработок и технического фонда средств реабилитации. Важным фактором обучения слабовидящих студентов является выпуск учебных и методических пособий с увеличенным размером шрифта и на языке Брайля. Также в ВУЗах необходимо представление учебных материалов на лекциях и семинарах в виде мультимедийных презентаций, что позволяет конспектировать их всем студентам, включая учащихся с отклонениями по слуху, для которых восприятие вербальной информации только на слух затруднен, и иностранных обучающихся. Ориентированность высших учебных заведений на выпуск и размещение учебников и пособий для лиц с особыми потребностями является важным фактором создания совместной образовательной среды и доступности образования.

Опыт ведущих учебных заведений изучается и внедряется в других ВУЗах страны, что является условием становления инклюзивного образования и включения студентов с отклонениями здоровья в общую учебную среду. На современном этапе происходит подстроение условий и среды под нужды и особенности каждого студента.

Возможности приобретения и применения технических средств для инвалидов и разработки новых аппаратов препятствует недостаточное финансирование инклюзивного образования в ВУЗах.

Без постоянного финансирования развитие инклюзии невозможно, однако принцип государственной политики в области образования лиц с инвалидностью «деньги следуют за учеником» или нормативно-подушевое финансирование в настоящее время не реализуется систематически.

Исследователь механизмов управления инклюзивным образованием Кондратьева С.И. дает следующую классификацию основных источников финансирования внедрения инклюзивного образования в ВУЗах[8]:

I. Средства регионального и муниципального бюджетов. В российских образовательных учреждениях бюджетные средства для финансирования, возможно, привлечь через следующие механизмы:

создание так называемой экспериментальной площадки, позволяющей образовательным учреждениям вводить дополнительные штатные единицы специалистов и доплачивать педагогическим работникам и администраторам, вовлеченным в эксперимент;

финансирование по одной из существующих целевых программ муниципального, регионального или федерального статуса (например, адресованной людям или инвалидам);

целевое, как правило, разовое финансирование сверх обычной сметы образовательных учреждений отдельных мероприятий инклюзивного образования.

II. Внебюджетные ресурсы, которые включают:

средства грантов, полученных на инклюзивное образование партнерами вуза из общественных организаций, самими вузами или органами управления образованием;

благотворительные взносы спонсоров, меценатов. Эта помощь оказывается как в денежной форме, так и в натуральной - в виде оборудования и материалов, оплаченных за счет средств гранта: труда тренеров, экспертов, консультантов и общественников.

Внебюджетные ресурсы - это один из главных источников, за счет которого создаются безбарьерная среда, проводится переподготовка педагогических работников и управленцев.

Преподаватели и сотрудники высших учебных заведений должны оказывать поддержку и помощь лицам с ОВЗ и инвалидностью в образовательном процессе. Однако в настоящий период преподаватели не имеют полностью сформированных компетенций для работы с учащимися, имеющими физические отклонения в развитии. Для подготовки ППС разрабатываются курсы по навыкам работы со студентами данной категории, но в настоящий период такая переподготовка не проводится. Как отмечено в межвузовском исследовании «Студенты-инвалиды в российских вузах», проводившемся в декабре 2015 г. Российским союзом ректоров: «Подавляющее число вузов отметили отношение профессорско-преподавательского коллектива как полностью лояльное и дружественное. Лишь в 3% вузов, предоставивших данные, их представители указали на настороженное». В настоящее время обучение в группе студента с инвалидностью является частным случаем и преподавателю приходится подстраиваться под образовательные потребности учащегося данной категории. При внедрении переподготовки профессорско-преподавательского состава для работы с учащимися, имеющими физические отклонения, преподаватели смогут квалифицированно оказать образовательную поддержку, объяснить учебный материал и установить контакт со студентом.

На современном этапе внедрения инклюзивного образования важно учесть психологические особенности студентов с инвалидностью и барьеры, возникающие при

совместном обучении. При поступлении лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в ВУЗ очень важен процесс адаптации. Адаптация учащихся с ОВЗ и инвалидностью к условиям ВУЗа может проводиться в разных формах: включение их в культурные программы, экскурсии, создание клубов для общения студентов с инвалидностью, но эти мероприятия не получили распространения, отчасти в связи с небольшим контингентом студентов-инвалидов, отчасти от того, что они диссимилируют, то есть не хотят выделяться и предпочитают по мере возможностей сохранять информацию о своем состоянии здоровья скрытой. При поступлении студент с инвалидностью должен самостоятельно привыкнуть к новым условиям, нагрузке, коллективу, преподавателям, в ВУЗах нет такой опеки и внимания к учащимся. Стоит заключить, что в настоящее время специальные условия для адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью в ВУЗах не созданы, они вынуждены сами преодолевать барьеры и привыкать к образовательной среде. Также не получила широкого развития просветительская работа с учащимися по вопросам совместного обучения и оказания поддержки однокурсникам с особыми потребностями; социальная реклама инклюзивного образования помогает проиллюстрировать его основные принципы, но она не оказывает сильного влияния на общественное отношение.

В современных условиях системы высшего образования, как отмечает исследователь инклюзивного образования Воеводина Е.В.[7]: «официально закрепленный статус инвалида в условиях вуза дает право на использование льготы при зачислении на бюджетные места, выплату социальных стипендий, поддержку со стороны структур вуза, причем в этом случае учитываются специфические потребности данной категории». Однако создание этих условий не способствует значительному привлечению лиц с ОВЗ и инвалидностью, отсутствие в большинстве ВУЗов специальных физических и образовательных условий, методических пособий и подготовленных кадров, владеющих основами специальной психологии и коррекционной педагогики, являются барьером инклюзивного образования. Часто в ВУЗах единственным отделом по работе со студентами, имеющими инвалидность или какое-либо отклонение в здоровье, является профсоюзный комитет. Там могут помочь оформить социальную стипендию или дотацию, предоставляют необходимую вещевую и другую помощь, ведут учет студентов по разным категориям и группам инвалидности, а также учет других социально-незащищенных групп учащихся. Данные о студентах с ОВЗ и инвалидностью в

отчетностях ВУЗов не представлены полно, что препятствует разработке условий для их обучения и учету потребностей, а также препятствует научным исследованиям образования инвалидов.

Получив высшее образование, большинство лиц с инвалидностью сталкиваются с проблемой трудоустройства по своей специальности. Как представлено в исследовании Российского союза ректоров: «Значительная часть вузовских программ содержит в качестве перспективных планов соединение образовательной и профессиональной ориентации людей-инвалидов, которая предполагает, наряду с обучением, их профессиональную ориентацию и содействие трудоустройству».

Другая точка зрения на трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья более соответствует российской действительности, в частности, как отмечает Кучмаева О.В. [9]: «Зачастую даже окончивший какое-либо образовательное учреждение молодой человек (прежде всего, со сложным дефектом, умственной отсталостью или очень серьезными сенсорными нарушениями) лишен возможности дальнейшего обучения и, что самое важное, трудоустройства». Несвершенство законодательства по трудоустройству лиц с инвалидностью, приоритеты рыночной экономики и работодателей препятствуют устройству на работу, что сказывается на возможности иметь хороший доход, строить семейную жизнь.

Проведя анализ современного положения инклюзивного образования в системе высшего образования в Российской Федерации, можно заключить, что не все условия разработаны и наблюдается переход к включенному образованию. В настоящее время сложно заключить, насколько длительным будет процесс перехода системы высшего образования, включающей специальные образовательные организации и общедоступные, к инклюзивным Университетам. В ВУЗах на современном этапе ведется активная работа по разработке научных аспектов инклюзивного образования и применения их на практике, проводятся международные конференции, создаются условия и растет число студентов с инвалидностью, что отвечает новой образовательной стратегии равенства всех учащихся. В Российской Федерации инклюзивное образование развивается с отставанием от европейских государств и Америки, но при этом имеется возможность анализа опыта других стран, выявления позитивных черт инклюзии и адаптация их к условиям российской системы образования. Объединение

традиционных черт российского специального и образования с практическим международным опытом отражено в концепции инклюзивного образования в Российской Федерации.

Рассмотрев условия реализации инклюзивного образования в системе профессионального образования Российской Федерации, можно сделать следующие выводы о его современном состоянии:

1. Нормативно-правовая база инклюзивного образования достаточно разработана, в частности в законе «Об образовании» дано его точное определение и область применения, что способствует его внедрению в учебных организациях всех уровней. Однако на региональном уровне нормативно-правовая база разработана недостаточно.

2. Неприспособленность условий и неполный охват потребностей студентов с инвалидностью связаны с неполным учетом их численности в ВУЗах. А также отсутствием учета по категориям.

3. При внедрении инклюзивного образования стоит учитывать дифференциацию образовательных сред и условий, разницу в направлениях подготовки, организационных формах, источниках финансирования высших учебных заведений.

4. *Важным условием для получения образования лицами с ОВЗ и инвалидностью является использование средств электронного обучения и доступность дистанционного образования в ВУЗах, однако, это может являться и препятствием для общения и социализации инвалидов в студенческой среде.*

5. Студентам с особыми образовательными потребностями необходима адаптированная учебная программа и учебный план, включающие индивидуальные сроки и объем освоения учебных дисциплин.

6. В ВУЗах необходимо проектирование и переустройство зданий с учетом мобильных потребностей студентов с различными нарушениями, в том числе обеспечение пандусами, лифтами, расширение дверных проемов и т.д.

7. Требуется использование специальных технических средств организации учебного процесса (мультимедийных устройств, слуховых аппаратов, учебники на языке Брайля и др.).

8. Для обеспечения финансирования необходимо привлечение общественных и спонсорских организаций.

9. Преподаватели и сотрудники должны иметь подготовку для общения со студентами с ОВЗ и инвалидностью, быть готовыми оказать поддержку в образовательном процессе и

подстраиваться под особые потребности каждого учащегося.

10. Необходимо внедрение психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе.

11. Важным компонентом образовательной среды являются взаимоотношения внутри студенческого коллектива; восприятие лиц с инвалидностью неоднозначно в разных группах, что связано с культурой коллектива, зрелостью студентов, отношением преподавателей и общества, проведением пропагандистской работы, направленной на формирование лояльного восприятия лиц с отклонениями и толерантного отношения к ним.

12. Для внедрения включенного обучения в высших учебных заведениях необходимо формирование единой системы и образовательной политики, создание единых образовательных стандартов и механизмов инклюзии. [6]

Одним словом, предстоит совершить немало усилий, чтобы создать подходящие для каждого конкретного студента и

реальные для вуза условия инклюзии. Очевидно, в становлении и развитии образовательного инклюзива университеты пребывают только лишь в начале пути. Вместе с тем, уже сейчас можно вести речь о перспективных направлениях деятельности в рамках реализации высшего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Мероприятия, направленные на создание условий для получения профессионального образования обучающимися с ОВЗ, целесообразно планировать и осуществлять в рамках соответствующих региональных программ. Указанные программы должны быть ориентированы на выполнение следующих основных задач:

- создание системы выявления и коррекции недостатков в развитии людей; создание системы мониторинга и учета численности людей с ОВЗ, наличия условий для получения ими профессионального образования [14, 27];

- обеспечение доступности качественного профессионального образования для людей с ОВЗ; создание во всех образовательных организациях условий для получения профессионального образования обучающимися с ОВЗ, создание условий для получения всеми обучающимися с ОВЗ профессионального образования по месту их жительства [1, 2, 7, 8, 24, 31];

- организация системной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников профессионального образования, иных органов и организаций, занимающихся

решением вопросов профессионального образования людей с ОВЗ [1, 2, 7, 8, 23, 24, 31];

- формирование в обществе толерантного отношения к людям с ОВЗ, популяризация идей содействия получению ими образования и их социальной интеграции [14, 27].

Региональные программы развития образования людей с ОВЗ должны предусматривать установление показателей результативности и эффективности этой деятельности. В качестве таких показателей могут рассматриваться:

- увеличение доли выявленных людей с ОВЗ, своевременно получивших коррекционную помощь, в общей численности выявленных людей с ОВЗ в субъекте Российской Федерации;

- увеличение доли людей с ОВЗ, получающих профессиональное образование, в общей численности людей с ОВЗ в субъекте Российской Федерации;

- увеличение доли людей с ОВЗ, получающих профессиональное образование в образовательных организациях общего типа по месту жительства, в общей численности, обучающихся людей с ОВЗ в субъекте Российской Федерации.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что все обучающиеся, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особенности, должны быть включены в общую систему образования, воспитываться вместе со своими сверстниками по месту жительства.

Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы и трансформации системы специального образования во многих странах мира, цель которой – реализация права на образование без дискриминации. В основе трансформации системы специального образования в глобальном контексте и развития инклюзивных подходов в образовании лежат, прежде всего, важнейшие международные правовые акты

- декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине. Инклюзивное образование является компонентом реализации социального подхода в понимании инвалидности и права на образование для лиц с инвалидностью, закрепленным во многих международных правовых документах. В Российской Федерации

инклюзивное образование, являясь одной из основных форм реализации права на образование для лиц с инвалидностью, должно стать законодательно закрепленным институтом, имеющим все необходимые компоненты, начиная от подготовки полного пакета документов нормативно-правовой базы, определения норм и принципов адаптации образовательной среды в отношении людей, имеющих особые образовательные потребности.

ГЛАВА 7

ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Современный этап развития российского общества характеризуется быстрой сменой технологий, что обуславливает формирование новой системы образования, предполагающей постоянное обновление. Успешность реализации непрерывного образования зависит от того, насколько будут способны все субъекты системы образования поддерживать конкурентоспособность, важнейшими условиями которой станут такие качества личности, как активность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Поэтому одним из перспективных направлений развития образования в России становится повышение профессионального мастерства, распространение передового опыта, создание инновационной образовательной среды. Сегодня образование в России ориентировано на активного и мобильного педагога, проявляющего инициативу, четко осознающего свои профессиональные цели, открытого для всего нового и оптимистично настроенного по отношению к инновациям.

Приоритетной миссией современного высшего образования в аддендуме реформирующейся Российской Федерации является пролификация сети профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих эффективность для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Аугментация в нашем социуме численности лиц исследуемой категории, недостаточность существующих технологий и моделей обучения и воспитания, адекватным потребностям и возможностям обучающихся данной категории, полимерия проблем их социальной интеграции в социум позволяют сделать заключение о несовершенстве социально-экономической и образовательной политики государства в отношении обучающихся и обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Преобразование образовательного пространства в современной России, эксперименты по проектированию многофункциональной образовательной среды, архитектура которой базируется на принципах субъектности, обусловили

происхождение инновационных «образовательных реалий», к контингенту которых принадлежит инклюзивная образовательная среда.

Сегодня в транснациональной образовательной практике на смену континууму «интеграция» – это процесс объединения в одно структурно-системное целое, возникает термин «инклюзия», который подразумевает включение обучающейся личности (Д. Агнес, Т. Бут, М. Кинг-Сирс, Т. Миттлер, Д. Роза и др.) [7, С.29].

Интеграция подразумевает адаптацию обучающегося к реалиям современной системы социально-экономического развития, тогда как сущность понятия «инклюзия» интерпретируется в процессе адаптации социально-экономической системы к потребностям обучающегося [1, С.74].

Исходя из этого, под **инклюзивным образованием** мы понимаем более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие и профессионального образования в плане приспособления к различным потребностям всех людей [8, С.195].

Российская педагогика предпринимает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением людей с ограниченными физическими возможностями в общеобразовательные и профессиональные образовательные организации (Л.И. Аксёнова, И.М. Бгажнокова, Н.А. Белоусова, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, И.В. Искрук, В.В. Коркунов, Н.Ю. Корнеева, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина и др.) [2, С.39].

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в профессиональные образовательные организации России в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности [3, С.120].

Понятие **«профессиональная компетентность педагога»** широко рассматривалось в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг. XX в. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов); другие – с уровнем профессионального образования

(Б.С. Гершунский); определяют её как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Пискунов и др.); рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский) [3, С.22].

Проблему профессиональной компетентности педагога исследовали многие философы, педагоги, психологи. Вопросы формирования и развития профессиональной компетентности рассматриваются в трудах В.А. Адольфа, Т.Г. Браже, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, А.М. Новикова, Г.С. Трофимовой, Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса, Р. Стернера и др. Но несмотря на достаточно широкую представленность исследуемого феномена в научной литературе, до сих пор нет однозначности как в его операционализации, так и в определении его состава, а следовательно, и в выделении путей его развития.

Таким образом, актуальность темы обусловлена недостаточным обоснованием способов развития профессиональной компетентности педагогов и все возрастающими требованиями социальной практики в компетентных работниках.

Особую значимость профессиональная компетентность приобретает в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями.

В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, проявлять стремление быть профессионалом, постоянно обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к риску, т.е. быть профессионально компетентным.

Однако, как показывает социальная практика, эти характеристики формируются далеко не у всех педагогов. Напротив, значительная их часть испытывает большие трудности при адаптации в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных условиях, и тогда отсутствие профессиональной компетентности может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности - от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии.

Успешность развития инновационного образования в свою очередь во многом определяется готовностью профессиональных кадров, работающих в сфере образования, к работе в инновационном режиме, к гибкому, оперативному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества и личности. Поэтому развитие профессиональной компетентности педагогов становится одним из важнейших условий реформирования российского образования.

Методологическую и теоретическую основу исследования составляют: системный подход в изучении личности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), субъектно-деятельностный подход, разрабатываемый в отечественной психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.И. Долгова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), компетентностный подход (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, С.Е. Шишов, Дж. Равен и др.), концепции профессионального развития педагогов (Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк и др.); теоретические подходы к пониманию инновационной деятельности и инновационной образовательной среды (В.С. Дудченко, В.И. Долгова, И.А. Зимняя, Е.В. Коротаева, С.А. Новоселов, К.С. Пирогов, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.); подходы к изучению психолого-педагогического сопровождения (И.В. Дубровина, М.В. Ермолаева, В.А. Маликова, Р.В. Овчарова и др.).

Изучая проблему нашего исследования, мы подразумеваем под **инклюзивной компетентностью** педагогов профессионального обучения составляющую их профессиональной компетентности, аннексируемой ключевые содержательные и функциональные компетенции [4, С.69].

Инклюзивная компетентность педагогов профессионального обучения относится к тесситуре специальных профессиональных компетентностей. Данную педагогическую субстанцию мы понимаем, как интегративную субъектно-личностную конкрецию, характеризующую способность реализовывать профессионально-педагогические функции в различных фазах инклюзивного образования, осуществляя таксацию различных образовательных

потребностей, обучающихся и гарантируя включение субъектов образования с ограниченными физическими возможностями в образовательный субстрат профессиональной образовательной организации, проектируя благоприятную среду для его онтогенеза и пролификации [5, С.11].

Предпринятый научно-исследовательский анализ данной проблемы показал, что в архитектуру инклюзивной компетентности современных педагогов профессионального обучения структурируются содержательные компетентности:

- профессионально-мотивационная;
- профессионально-когнитивная;
- профессионально-рефлексивная;
- и ключевая компетентность:
- профессионально-операционная.

Мы рассматриваем данные категории как фитерал инклюзивной компетентности конкурентоспособного современного педагога, реализующего систему профессионального образования.

Адаптивное проектирование профессиональной готовности педагога осуществляющего свою деятельность профессиональной образовательной организации к работе с применением инклюзивных технологий на основе приоритетного сегодня в образовании компетентностного подхода обеспечивается при реализации комплекса психолого-педагогических консигнаторов.

Инклюзивное образование представляет собой социально - педагогический феномен, заключающийся в построении образовательного процесса, при котором обучающийся с ограниченными возможностями здоровья обучается вместе со здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей. В развитии отечественной системы инклюзивного образования выделяются негативные и позитивные тенденции. Негативные тенденции заключаются в том, что инклюзивная практика носит стихийный характер, происходит форсирование инклюзивных процессов путем увеличения количества инклюзивных учреждений и оптимизации сети специальных (коррекционных) образовательных организаций через их закрытие. Наблюдается формальный перенос зарубежных моделей организации инклюзии в отечественную систему образования, тотальное включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации типа,

недостаточность специальных условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Позитивные тенденции выражаются в получении детьми с ограниченными возможностями здоровья качественного образования и одновременно с этим своевременной коррекционной помощи; организации системы ранней помощи людям с ограниченными возможностями здоровья; наличии на базе образовательных организаций специальных условий; осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; создании специальных организаций, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона; разработке и внедрении в инклюзивную практику образовательной организации мониторинговых программ оценки качественных изменений; развитии разнообразных форм подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, внутрифирменное обучение); включении родителей в коррекционно-образовательный процесс в качестве активных его субъектов.

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – это персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. В процессе подготовки происходит качественное изменение профессионально-личностных характеристик педагогов, преобразование их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов. Содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования строится на основе тенденций развития инклюзии в РФ и за рубежом и контекста профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный и организационный компоненты. Направлена на развитие у педагогов профессиональной компетентности, приобретение способности решать профессиональные задачи: - понимать философию инклюзивного образования, знать психолого- педагогические закономерности и особенности

возрастного и личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности; - уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения обучающихся с нормальным и нарушенным развитием; - применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию в целом; - создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех обучающихся; - осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения обучающихся с нормальным и нарушенным развитием. Организационный компонент модели подготовки представлен технологией подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и включает следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлекссию осуществляемой деятельности. Персонифицированность подготовки педагогов и формирование у них ценностного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья обеспечивается за счет применения гуманитарных технологий. Оценка готовности педагогов к реализации идей инклюзии является результатом подготовки и осуществляется по следующим критериям: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный; проявляется в процессе решения профессиональных задач, в преобразовании профессиональной деятельности педагогов. Мотивационно-ценностный критерий готовности раскрывает понимание философии инклюзивного образования, его основных тенденций развития и ценности для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; стремление к изучению психофизических особенностей развития таких обучающихся; мотивацию на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения обучающихся с нормальным и нарушенным развитием; стремление к созданию благоприятного климата в детском

коллективе; стремление к преобразованию собственного опыта, открытому взаимодействию с коллегами. Операционально-деятельностный критерий готовности свидетельствует о способности педагога: выделять необходимые и имеющиеся ресурсы для организации инклюзивного образования, выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; строить процесс совместного обучения обучающихся с нормальным и нарушенным развитием; применять технологии формирования детского коллектива в условиях инклюзивного образования; строить собственную профессиональную деятельность с учетом технологий работы междисциплинарной команды. Рефлексивно-оценочный критерий готовности подтверждает умения анализировать контекст затруднений и проблем отдельного ребенка и детского коллектива; способности оценивать результаты построения инклюзивной образовательной среды; умения выявлять эффективные способы организации взаимодействия субъектов инклюзивного образования; умения работать в междисциплинарной команде; способности оценивать собственную профессиональную деятельность, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в области инклюзии.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Г. Еленский, Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, А.Н. Коноплёва, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Н.М. Назарова, Пер Ч. Гюнваль, Ф.Л. Ратнер, Д.Ф. Романенкова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, В.А. Ситаров, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов, Е.Р. Ярская- Смирнова, Т. Brandon, J. Charlton, A.-M. Hansen, J.-R. Kim, A. Minnaert, K. Scorgie и др.) раскрывается понятие «инклюзивное образование», анализируются его основные характеристики с позиции конструктивистского подхода, изучаются возможности обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на разных ступенях образования. Инклюзивное образование как педагогическое явление подразумевает такую организацию образовательного процесса, при которой все обучающиеся, независимо от их физических, психических и иных особенностей, обучаются вместе со здоровыми сверстниками. Значимым условием при этом становится учет особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и предоставление специфической педагогической поддержки. Анализируя инклюзивное образование как социальный феномен, многие ученые говорят о

необходимости формирования в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ограниченными возможностями здоровья, создания условий для социализации и максимально возможной самореализации таких людей. В тексте диссертации проведен анализ и выделены тенденции развития инклюзивного образования в отечественной теории и практике, характеризующиеся как положительные и отрицательные. Это позволило определить содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. Анализ научных публикаций, содержащих вопросы теории и практики деятельности педагога инклюзивного образования, а также изучение содержания учебно-методических материалов профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации позволили выявить круг проблем подготовки педагогов: - недостаточное внимание к формированию у педагогов личностных установок на инклюзию и социальную значимость ее организации; - недостаточная взаимосвязь целей, содержания и технологии подготовки педагогов, воспитателей и других педагогических работников к реализации идей инклюзивного образования в соответствии с реальными условиями, в которых они работают; - отсутствие в содержании подготовки взаимосвязи между личностной, теоретической и практической составляющими, направленными на развитие у педагогов способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более сложняющиеся задачи; - недостаточная гибкость и мобильность в организации подготовки, что мешает своевременно преобразовывать педагогам собственную профессиональную деятельность с учетом разнообразной структуры нарушений у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; - отсутствие непрерывного научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией совместного обучения, выявлении особых образовательных потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, конструировании коррекционно-образовательного процесса, организации взаимодействия и партнерских отношений со всеми субъектами образования. Изучение выделенных проблем подготовки педагогов к инклюзивному образованию обеспечило определение специфики такой подготовки и обоснование ведущего понятия исследования. «Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» рассматривается как персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение

гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате чего у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

Ориентируясь на исследования таких ученых как В.А. Козырев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, Н.В. Чекалева были конкретизированы группы профессиональных задач, характеризующие деятельность педагогов в области организации инклюзивного образования: - понимать философию инклюзивного образования, знать психолого- педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности; - уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения обучающихся с нормальным и нарушенным развитием; - применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию в целом; - создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех обучающихся; - осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения обучающихся с нормальным и нарушенным развитием.

Организационный компонент разработанной нами модели характеризуется как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), направленный на решение профессиональных задач, осуществляемый с использованием гуманитарных технологий и позволяющий формировать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включала следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлекссию осуществляемой деятельности. Реализация модели подготовки педагогов к работе в условиях

инклюзивного образования предполагала обновление образовательных технологий, используемых в ходе организации подготовки. С нашей точки зрения чрезвычайно важным является использование гуманитарных технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов, что позволяет персонифицировать их подготовку и формировать у них ценностное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья.

В процессе подготовки педагогов к инклюзивному образованию применялись такие гуманитарные технологии, как технология контекстного обучения, технология развития критического мышления, технология групповой работы, технология обучения методом кейсов, технология фокус-групповой работы, технология проектирования индивидуального коррекционно-образовательного маршрута. Руководствуясь данной позицией, гуманитарные технологии встраивались во все этапы решения профессиональной задачи и обеспечивали активизацию деятельности педагогов и формирование у них готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

На основе требований, предъявляемых к профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования, нами были сформулированы критерии, показатели и уровни готовности педагогов к реализации идей инклюзии. Готовность в контексте нашего исследования – это планируемый результат подготовки, который включает мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность, проявляющиеся в процессе решения профессиональных задач и преобразования профессиональной деятельности педагогов

Приоритетным консигнатором при формировании инклюзивной компетенции является процесс распространения педагогического опыта, предполагающий пересмотр и включение в содержание образования теоретического материала, а также упражнений и заданий, позволяющий педагогам профессионального обучения организовывать педагогическое тьютерство обучающихся в системе профессионально-образовательной интеграции.

Острота проблемы современного профессионального образования состоит не только в проектировании необходимой инклюзивной компетентности у современных педагогов профессионального обучения, но и осуществление пропаганды педагогического опыта в транснациональной образовательной среде педагогических кадров.

Ряд исследований посвящены рассмотрению вопросов систематизации инклюзивного педагогического опыта, апробация его результатов в практику образовательных организаций высшего профессионального образования.

В контексте данных исследований можно выделить работы: О.Б. Лобановой, Л.А. Поздеевой, посвященные выявлению значимости педагогического распространения на развитие системы образования; В.Л. Дубинина, Н.А. Ижбулатовой, Д.Н. Корнеева, И.Т. Салаховой, О.Е. Фефеловой, Е.А. Шумиловой анализирующие алгоритм апробации педагогического опыта в образовательную практику и др. [6, С.58].

Мы придерживаемся точки зрения О.Е. Фефеловой, которая считает, что **распространение педагогического инновационного опыта** представляет собой единую целостную совокупность и алгоритм диффузии педагогической инноватики в практике инклюзивного образования: проектирование инноватики - созидание парадигмальной идеи и ее преобразование в инновационно-созидательный проект, освоение инноватики - декретирование образовательных установок и реализация миссии инновационно-созидательного проекта, внедрение инноватики - применение образовательных продуктов профессионально-педагогической деятельности, диссеминация педагогического опыта - диффузия педагогического опыта через развитие личности педагога и его профессиональную адаптацию [9, С.10].

Разработанная нами модель распространения педагогического опыта по формированию инклюзивной компетентности у педагогов профессионального обучения позволяет профессиональным образовательным организациям высшего профессионального образования реализующих основные образовательные программы профессиональной подготовки по направлению 44.03.04. «Профессиональное обучение (по отраслям)» производить подготовку педагогов профессионального обучения, способных создавать инновационно-созидательные проекты и разрабатывать архитектуру инклюзивной среды.

Дидактическое обеспечение рассматриваемого нами процесса (учебные и образовательные программы, учебно-методические рекомендации, кластерно-информационные карты анализа эффективного педагогического опыта, методические кейсы, комплекс разработанных диагностико-аналитических материалов, проектно-созидательные матрицы экспертизы, инновационные образовательные продукты)

рекомендуются нами использоваться профессиональными образовательными организациями в аддендуме содержательного и процессуально-технологического фидералия проектирования инклюзивного образовательного процесса, равным образом и для проектирования инновационных средств реализации непрерывного инклюзивного профессионального образования педагогов профессионального обучения, ориентированных на формирование у них инклюзивной модели профессионального поведения, диссеминация существующего инновационно-педагогического опыта.

Нами рассмотрены прогрессивные модели распространения педагогического опыта в современном профессиональном образовании.

Система дидактического обеспечения реализации модели распространения существующего педагогического опыта по формированию инклюзивной компетентности у современных педагогов профессионального обучения представлена совокупностью программных продуктов, оригинальных для образовательных технологических этапов (проектно-программных инновационных преобразований на этапе идеи инноватики; бально-рейтинговая модульная программа профессионального образования; инновационно-созидательный проект, состоящий из программы инклюзивных изменений и плана диффузии инноватики; утилита протезирования распространения на этапе изучения инклюзивного педагогического опыта); модераторским и тьюторским психолого-педагогическим сопровождением, вектор которого ориентирован на поддержку и оформление собственной активности педагога профессионального обучения; правовой экспертизой изучаемого педагогического опыта.

При осуществленном нами формирующем этапе опытно-экспериментальной работы, целью которой явилось внедрение проектно-созидательного продукта распространения педагогического опыта по формированию необходимой инклюзивной компетентности у педагогов профессионального обучения, нами использовалась специфичная система условий, вектор реализации которых был направлен на формирование у педагогов профессионально-значимых личностных качеств: толерантность, рефлексивность, профессиональная креативность и профессиональная позиционность, направленных на повышение качества реализации инклюзивных педагогических продуктов.

Приоритетным свойством формирующего этапа явилась позитивная информационная и психолого-педагогическая

профессионально-деятельностная поддержка педагогов осуществляющих профессиональное обучение в нижеследующих алгоритмах: внедрение в современный образовательный процесс программ по формированию инклюзивной компактности у педагогов в системе профессионального образования: «Инклюзивная среда в профессиональном образовании» (72 часа); «Социально-педагогическая поддержка обучающихся с ограниченными физическими возможностями в аддендуме профессионального образования» (72 часа); проектирование проблемно-проектных дебатов по созданию педагогами профессионального обучения (более 70 педагогов) информационных карт по анализу инклюзивного опыта и профессионально-личностных портфолио; проведение на базе стажерских площадок кафедр Профессионально-педагогического института открытых учебных мастер-классов и педагогических инкубаторов по распространения эмпирии реализации инклюзивного обучения; предоставление поддержки педагогам профессионального обучения в пропаганде педагогических и методических продуктов, в педагогической диффузии их в виде учебно-методических изданий и проектировании стендовых докладов по тематике инклюзивного обучения (более 20 образовательных организаций).

В рамках формирующего этапа осуществленной нами опытно-экспериментальной работы апробировалась психолого-консультационная, проектно-организационная и аналитико-информационно-технологическая содействие педагогам: проектирование макета индивидуальной образовательной маршрутной карты педагога профессионального обучения реализующего технологии инклюзивного обучения, практико-ориентированные модели проектирования индивидуально-личностного психолого-педагогического маршрута обучения на основе модульного образования, электронных технологий обучения, мониторингового инструментария инновационного опыта по построению инклюзивной среды; апробация проектно-созидательного, проблемно-консультационного, модераторского и тьюторского режимов работы, как в индивидуальных, так и в коллективных группах; реализация информационных психолого-педагогических форумов по проблемам созидания инклюзивной образовательной среды (более 100 педагогов) с презентированием индивидуальных образовательных сайтов по диффузии педагогического опыта; организация онлайн-конференций, блогов и форумов в ракурсе

сетевого образовательного электронного ресурса – современных профессиональных образовательных организаций.

На ступени контрольного этапа проведенной опытно-экспериментальной работы реализовывался итоговый мониторинг оценки эффективности, выразившийся во синкретическом показателе педагогической деятельности (количественная продуктивность) и эзотерических показателях педагогической деятельности (профессионально-значимых личностных изменениях: профессиональной креативности, психологической рефлексивности и профессиональной позиционности педагогов профессионального обучения) в аддендуме инклюзивной среды.

Кардинальный ракурс нашего асколирования связан с использованием полученных психолого-педагогических продуктов в совершенствовании педагогического процесса в условиях профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов профессионального обучения. В дальнейшем предполагается детальная детализация технологий развития инклюзивной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, а также разработка индивидуальных образовательных программ профессиональной профиляции, связанной с стержневой подготовкой педагогов к реализации технологий инклюзивного обучения.

В настоящее время в системе образования России фиксируется компетентности подход, в результате чего меняются и условия деятельности (в частности, происходит широкое распространение инновационных образовательных технологий). Это требует от педагога активности, самостоятельности, инициативности, умения принимать сложные решения и ответственность за них. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей профессиональной компетентности педагога.

На основании теоретического анализа работ отечественных (Е.Н. Волкова, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов и др.) и зарубежных исследователей (Г. Бернгард, В. Блума, Х. Маркуса Дж. Равен, Р. Шорт, А. Шелтен и др.) нами определено понятие инклюзивной компетентности педагога как совокупности обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов в области предоставления образовательных услуг

для лиц с ограниченными физическими возможностями в области интегрированного профессионального образования.

Среди детерминанта развития инклюзивной компетентности особую роль играют условия образовательной среды и, в частности, ее инновационный характер. В настоящее время образовательные организации условно подразделяются на две группы - традиционные и инновационные.

Для традиционной образовательной организации характерна стабильность, приверженность однажды заведенному порядку, жесткое следование образовательной программе и учебному плану.

Для инновационных образовательных организаций характерен режим поиска, что реализуется через разработку и внедрение новых педагогических технологий, формирование нового содержания образовательной программы и ее постоянное обновление. Исходя из этого, развитие инклюзивной компетентности должно реализовываться через включение в активную деятельность, т.е. носить развивающий характер.

Исследовав компоненты инклюзивной компетентности педагога в зависимости от условий образовательной среды и стажа педагогической деятельности, нами установлено, что наибольшую чувствительность обнаруживают деятельностный и личностный компоненты.

Педагоги, работающие в образовательных организациях, реализующих инновационные образовательные технологии, проявляют открытость к изменениям, умение контролировать свои действия, понимать других и терпимо относиться ко всем преобразованиям. Для педагогов, работающих в традиционных образовательных организациях, характерны высокие значения по показателям «тревожность», «фрустрация» и «ригидность». Возможно, это может объяснить тот факт, что все инновационные процессы в данных образовательных организациях практически не внедряются и вызывают сильное сопротивление.

Молодые педагоги профессионального обучения характеризуются выраженным стремлением к служению, что проявляется в желании работать с людьми, сделать мир лучше. С увеличением стажа работы происходит увеличение конкретизация интересов в жизни, формируется представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, способной построить жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле, а также увеличением трудности в перестройке привычных способов деятельности.

После 25 лет работы снижается стремление интегрировать

усилия других людей, брать ответственность за конечный результат на себя, создавать что-то новое, преодолевать препятствия. Следует отметить, что в связи с основными перспективными направлениями развития образовательных организаций (в частности, в направлении перехода к автономному характеру функционирования), данные особенности могут выступать значительным препятствием на пути к внедрению инноваций.

По показателям социально-коммуникативного компонента достоверных различий не обнаружено ни в одной из групп сравнения, что может свидетельствовать о том, что данный компонент не является чувствительным к стажу работы.

В основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения положено представление об особенностях инновационной образовательной среды и данные проведенного эмпирического исследования. В связи с этим программа предполагает использование развивающих технологий (развивающая диагностика, участие в конкурсах грантов, конкурсах профессионального мастерства, проектное обучение и т.д.).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Проведенный теоретический анализ научной литературы позволил конкретизировать определение инклюзивной компетентности как совокупности обобщенных знаний, умений и способностей, обеспечивающих реализацию содержания государственных образовательных стандартов в области предоставления образовательных услуг для лиц с ограниченными физическими возможностями в области интегрированного профессионального образования.

Определен и эмпирически проверен состав инклюзивной компетентности педагога. В него входят деятельностный (предметно-деятельностные знания, стремление быть профессионалом, стремление к свободе выбора, ориентация на работу с людьми, ориентация на интеграцию усилий других, стремление создавать новое, готовность преодолевать препятствия и брать ответственность за результат, мотивация к достижению успеха, готовность к риску), личностный (стремление самому строить свою жизнь, отвечать за происходящие в ней события, способность к проявлению поддержки, оказанию помощи другим, стремление к саморазвитию, умение контролировать свои эмоциональные состояния) и социально-коммуникативный (гибкость в общении, толерантность к неопределенности, оптимизм, развитые навыки

самоконтроля в общении) компоненты.

Выявлена специфика инклюзивной компетентности педагога в зависимости от условий образовательной среды: высокая выраженность по карьерным ориентациям - менеджмент, вызов, предпринимательство, а также по показателям локус-контроля — Я, сопереживанию, действенной эмпатии, толерантности к неопределенности и оптимизму характерна для педагогов, работающих в инновационных образовательных организациях; высокие показатели тревожности, фрустрации и ригидности характерны для педагогов, работающих в традиционных образовательных организациях.

При увеличении стажа работы в группе педагогов, работающих в инновационных образовательных организациях, происходит конкретизация жизненных интересов, формируется представление о себе как об успешной личности, повышается эмоциональная насыщенность жизни, актуализируется стремление к саморазвитию в профессии и независимости. В группе педагогов, работающих в традиционных образовательных организациях, происходит снижение ориентации на интеграцию усилий других людей, повышение стремление к работе в стабильных условиях, ригидности и тревожности. По показателям социально-коммуникативного компонента достоверных различий не обнаружено ни в одной из групп сравнения.

Разработанная программа психолого-педагогического сопровождения развития инклюзивной компетентности педагога направлена на повышение мотивации к успеху, формирование карьерных ориентаций и представления о себе как об успешной личности, снижение ригидности, тревожности и развитие толерантности, что обеспечивает включение педагога в инновационную деятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ существующих подходов к проблеме проектирования инклюзивной среды образования позволяет констатировать, что инклюзивное образование — один из процессов трансформации образования, основанный на понимании, что инвалиды в современном обществе могут (и должны) быть вовлечены в социум. Данная трансформация ориентирована на формирование условий доступности образования для всех, в том числе обеспечивает доступ к образованию для обучающихся с инвалидностью.

Усилия общественности в 1990-х — 2000-х гг. и формирование общественного мнения позволили начать создание условий для такого типа педагогики, получившей наименование *инклюзивной* (вовлекающей).

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на обучающихся и признающую, что все обучающиеся — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все обучающиеся (не только обучающиеся с особыми потребностями).

Инклюзивная среда образования – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования обучающихся с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения обучающихся и обеспечивали, по возможности, полное участие обучающихся в образовательном процессе.

В основе организации инклюзивной среды образования, на наш взгляд, выступают следующие принципы: раннее включение в инклюзивную среду. Это обеспечивает возможность абилитации, то есть первоначального формирования способностей к социальному взаимодействию; коррекционная помощь, где обучающийся с нарушениями развития обладает

компенсаторными возможностями, важно их «включить», опираться на них в построении образовательно-воспитательного процесса; индивидуальная направленность образования, где обучающийся с нарушениями может осваивать общую для всех образовательную программу, что является важным условием его включения в жизнедеятельность детского коллектива, при необходимости разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут в зависимости от особенностей, глубины дефекта и возможностей ребенка. Маршрут должен быть гибким, ориентироваться на зону ближайшего развития, предусматривать формирование речевых умений, основных видов познавательной деятельности соответственно возрасту, развитие социальных умений; командный способ работы, где специалистам, педагогам, родителям необходимо работать в тесной взаимосвязи (по командному принципу), что предполагает совместное построение целей и задач деятельности в отношении каждого ребенка, совместное обсуждение особенностей ребенка, его возможностей, процесса его движения в развитии и освоении социально-педагогического пространства; активность родителей, их ответственность за результаты развития ребенка, где родители являются полноправными членами команды, поэтому им должна быть предоставлена возможность принимать активное участие в обсуждении педагогического процесса, его динамики и коррекции; приоритет социализации как процесса и результата инклюзии, где главным целевым компонентом в работе является формирование социальных умений ребенка, освоение им опыта социальных отношений; обучающийся должен научиться принимать активное участие во всех видах деятельности обучающихся, не бояться проявлять себя, высказывать свое мнение, найти себе друзей; развивая межличностные отношения, научить других обучающихся принимать себя таким, какой есть; развитие позитивных межличностных отношений не является спонтанным процессом, это также выступает предметом специальной работы педагогов; одной из системообразующих характеристик эффективной образовательной среды выступает ее безопасность (физическая и психологическая). Психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней.

Изучая проблему нашего исследования, мы подразумеваем под инклюзивной компетентностью педагогов профессионального обучения составляющую их профессиональной компетентности, аннексируемой ключевые содержательные и функциональные компетенции.

Инклюзивная компетентность педагогов профессионального обучения относится к тесситуре специальных профессиональных компетентностей. Данную педагогическую субстанцию мы понимаем, как интегративную субъектно-личностную конкретию, характеризующую способность реализовывать профессионально-педагогические функции в различных фазах инклюзивного образования, осуществляя таксацию различных образовательных потребностей, обучающихся и гарантируя включение субъектов образования с ограниченными физическими возможностями в образовательный субстрат профессиональной образовательной организации, проектируя благоприятную среду для его онтогенеза и пролификации. Успехом реализации данной проблемы на наш взгляд является процесс распространения педагогического опыта.

Процесс распространения педагогического инновационного опыта представляет собой единую целостную совокупность и алгоритм диффузии педагогической инноватики в практике инклюзивного образования: проектирование инноватики - созидание парадигмальной идеи и ее преобразование в инновационно-созидательный проект, освоение инноватики - декретирование образовательных установок и реализация миссии инновационно-созидательного проекта, внедрение инноватики - применение образовательных продуктов профессионально-педагогической деятельности, диссеминация педагогического опыта - диффузия педагогического опыта через развитие личности педагога и его профессиональную адаптацию.

Разработанная нами модель распространения педагогического опыта по формированию инклюзивной компетентности у педагогов профессионального обучения позволяет образовательным организациям высшего образования реализующих основные образовательные программы профессиональной подготовки по направлению 44.03.04. «Профессиональное обучение (по отраслям)» производить подготовку педагогов профессионального обучения, способных создавать инновационно-созидательные проекты и разрабатывать архитектуру инклюзивной среды.

Создание гибкой и вариативной организационно-методической системы, адекватной образовательным потребностям обучающихся с различными возможностями обеспечивается преемственностью систем дошкольного и школьного образования. При этом совместная деятельность специалистов образовательных организаций как сотрудничество по выработке совместных решений в сфере создания педагогических условий инклюзии.

Такой подход позволяет установить особого рода взаимосвязь между образовательной организацией, между воспитателями и родителями. Отличительной чертой подобного рода взаимосвязи является стремление педагогов и родителей к созданию в разные возрастные периоды развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья такой образовательной среды, которая бы стимулировала прогрессивный ход его воспитания и обучения без дублирования и пробелов в содержании материала.

Обобщая исследование в данном направлении, мы отмечаем, что инклюзивная среда образования, созданная с учетом вышеперечисленных принципов, структуры и условий её организации, способствует стимулированию развития самостоятельности, инициативности и активности обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивает разным индивидуумам доступ к развитию своих возможностей с учетом особых образовательных потребностей и является эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абросимов, В.Н. Профессиональные качества преподавателя / В.Н.Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2015. - № 6. - С. 64-68.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 2015. - 299 с.
3. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография [Текст] / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск, КГПУ, 2015. – 213 с.
4. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. - Красноярск, 2014. – 118 с.
5. Алферов, Ю.С. Мониторинг развития образования в мире [Текст] / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2015. – № 7. – С. 88-96.
6. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? [Текст] / А.Л. Андреев // Высш. образование в России. – 2015. – № 2. – С. 3- 11.
7. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев// Педагогика. - 2015. - № 4. - С. 19-27.
8. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет / под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. — М., 2013. – С. 510-539.
9. Базаров, Т.Ю. О федеральном резерве управленческих кадров / Т.Ю. Базаров // Управление персоналом. - 2021. - № 14. - С. 15-16.
10. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С.Безрукова. - Екатеринбург, 2013. – 46 с.
11. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. - Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2015. – 367 с.
12. Белозерцев, Е. П. Культурно-образовательная среда - ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию [Текст] / Е.П. Белозерцев // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятые Покровские образовательные чтения / под ред. В.А. Беляева, Ю.В.Орловой; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. –Рязань, 2013. – С. 11-29.
13. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] <http://www.eidos.ru/journal/2015/0910-12.htm>
14. Беспалов, П.В. Акмеологическая

концепция формирования информационно-технологической компетентности государственных служащих / П.В. Беспалов, под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: Изд.-во РАГС, 2015. – 240 с.

15. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – с. 8-14.

16. Боровков, С.Е. Функции и профессиональные задачи руководителя общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] <http://naukovedenie.ru/sbornik6/16.pdf>

17. Вайнштейн, М.Л. Стандарты высшего профессионально-педагогического образования и реальная практика педагога [Текст] / М.Л. Вайнштейн // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2021. – Вып. 2 (25). – С. 33-40.

18. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

19. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций [Текст] / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2013. – № 5 – С. 119-125.

20. Ветров, Ю. Проблема моделирования педагогических систем [Текст] / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высш. образование в России. – 2015. – № 5. – С. 59-62.

21. Виноградова, Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации / Т.С. Виноградова // Человек и образование №2 (31) 2012 – С. 92-98.

22. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование / Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / М., 2021. – 180 с.

23. Волков, А.Е. Российское образование - 2020 (модель образования для экономики, основанной на знаниях.). - М.: ГУ ВШЭ, 2021. – 39 с.

24. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст]: сб. ст. под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. - М., 2015. – 174 с.

25. Демин, В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А.Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2000. - №4. - С. 35-43.

26. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития/ А.А. Деркач, Е.В. Селезнева- М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 320 с.

27. Деркач, А.А. Готовность к деятельности как

акмеологический феномен / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов. : монография. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.

28. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 283 с.

29. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 10.07.2012) «Об образовании» [Электронный ресурс]: <http://минобрнауки.рф/документы/884>

30. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Высш. образование в России. - 2013. - № 11. – С. 43-45.

31. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высш. образование в России. - 2015. - № 4. - С. 23- 30.

32. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34-42.

33. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. - 2015. - №11. - С. 14- 20.

34. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании [Текст] / Д. Иванов. - М.: Чистые пруды, 2013. - 32 с.

35. Инновационные процессы в образовании [Текст]: сб. ст. / под ред. В.И. Загвязинского. - Тюмень, 1990. - 183 с.

36. Ипатов, Ю.М. Экономико-управленческая подготовка – важнейший элемент квалификационного уровня руководителей/ Ю.М. Ипатов // Человек и образование №3 (24) 2010 – С. 47-50

37. Климов, Е.А. Стремиться не к карьере, а старательно служить делу (подготовил В.И.Артамонов) / Е.А. Климов// Психологический журнал, 2015. – № 5. – С. 131-141.

38. Климов, Е.А., О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд)/ Е.А. Климов. — М.: МПСИ, 2006. – 168 с.

39. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р, [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/94365>

40. Корзенникова, И.Н. Ориентация на будущую деятельность как компонент формирования межкультурной компетенции /И.Н. Корзенникова // Человек и образование № 3

(28). 2011 - с. 161-164.

41. Корнеев, Д.Н., Лоскутов А.А. Формирование инженерной культуры молодежи в образовательных организациях высшего образования как фактор эффективной реализации промышленного кластера в условиях интенсификации современной техносферы /Д.Н. Корнеев, А.А. Лоскутов Вестник Челябинского государственного педагогического университета Серия: Образование. Педагогические науки. 2015. № 11. С. 34-37. ISSN: 1997-9886

42. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Алексеева Л.П. Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева//В сборнике: Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015. С. 190-199.

43. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Сетевое взаимодействие как фактор инновационного развития организаций высшего профессионального образования/Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева//Сетевое взаимодействие как форма реализации государственной политики в образовании: сб.: Всероссийской научно -практической конференции.-Челябинск: 2015. С. 51 -58.

44. Корнеев Д.Н., Базавлуцкая Л.М., Корнеева Н.Ю. Система формирования организаторской культуры у менеджеров в условиях современного образовательного пространства/Д.Н. Корнеев, Л.М. Базавлуцкая, Н.Ю. Корнеева//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2021. № 2. С. 47-53.

45. Корнеева Н.Ю. Социально-педагогическая поддержка подростков с ограниченными физическими возможностями в профессиональном образовании: монография /Н.Ю. Корнеева. - Челябинск, 2012. -214с.

46. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования//Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки.-№38 (255).-2011.-С. 50.

47. Корнеева Н.Ю. Социально-педагогическая поддержка подростков с ограниченными физическими возможностями в условиях профессионального образования монография/Корнеева Н. Ю.; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Челябинский гос. пед. ун-т (ГОУВПО "ЧГПУ"),

Проф.-пед. ин-т. Челябинск, 2008.

48. Корнеев Д.Н., Тюнин А.И. Менеджмент в образовании, Монография / Д.Н. Корнеев, А.И. Тюнин / - Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. - 330 с. ISBN 978-5-93162-424-2

49. Кремнева, Т.Л. Компетентностный подход как базовый принцип европейской системы образования / Т.Л. Кремнева // Вестник МГОУ. Сер. «Психологические науки». - 2021. - №3. - М.: Изд-во МГОУ. - 136 с.

50. Кусжанова, А.Ж. Социально-философские проблемы теории образования [Текст] / А.Ж. Кусжанова. - СПб, 2003. - 472 с.

51. Лазарев, В.С. Понятия педагогической и инновационной систем школы [Текст] / В.С. Лазарев // Сельская школа. - 2003. - № 1. - С. 4-9.

52. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М.И. Лукьянова. - М.: ТЦ Сфера, 2015 - 144 с.

53. Малышева, В.А. Оценка квалификации в государствах - участниках Европейского сообщества [Текст] / В.А.Малышева // Профессиональное образование. -2013. - № 6. - С. 11-15.

54. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2013 г. - 242 с.

55. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полетаев, Н.Н. Мельникова. - М.: Пед. об-во России, 2015. - 128 с.

56. Минцберг, Г. Профессия менеджер / Г.Минцберг. Изд-во «Лидерство», Серия «Классика Harvard Business Review"» Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2006. - 9-47 с.

57. Модернизация общего и профессионального образования [Текст]: мат. регион. науч.-практ. конф. (III Томинские чтения: 17 дек. 2015 г.): в 2 ч. - Ч.2. - Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. - 2015. - 298 с.

58. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, одобренная постановлением правительства РФ [Электронный ресурс]. - 4.10.2000 г. № 751, СЗ РФ, 2000, № 41, ст. 4089 <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

59. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации) [Электронный ресурс]. - 21.01.2010 г. <http://президент.рф/news/6683>

60. Новиков, Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) [Текст] / Д.А. Новиков. - М.: ИПУ РАН, 2015. - 83 с.

61. Огарев, В.И. Компетентное образование: социальный аспект [Текст] / В.И. Огарев. - СПб., 1995. - 283 с.

62. Организационные модели и системы управления [Электронный ресурс]: http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/russia/ru/our_work/organization
63. Отчет о деятельности Правительства Российской Федерации за 2010 год, представленный Председателем Правительства Российской Федерации В.В. Путиным в Государственной думе 20 апреля 2011 года // Вестник образования России, № 9, май 2011 г. – 4-9 с.
64. Отчет о совещании по вопросу «О ходе модернизации региональных систем общего образования» [Электронный ресурс]. – 7.11.2012 г. <http://президент.рф/новости/16764>
65. Письмо Минобразования РФ «О формах организации и направлениях деятельности методических служб в системе образования РФ» от 16.09.94 № 90-М [Электронный ресурс]. - <http://www.menobr.ru/materials/175/>
66. Платонов, Ю.П. Социальная психология власти/ Ю.П. Платонов. Изд-во «Речь», 2010. – 574 с.
67. Поташник, М.М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М.М. Поташник // Педагогика. – 1995. – № 2. – С.20-26.
68. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. Регистрационный № 18638) // Российская газета - Федеральный выпуск №5316, от 20. 10 2010
69. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации. «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» [Электронный ресурс]. - от 24.03.2010 г. № 209 <http://www.menobr.ru/materials/35/>
70. Примерное положение о муниципальном методическом центре (кабинете) в системе дополнительного педагогического образования и повышения квалификации - от 11.09.98, № 36-51-159 ин/36-10 [Электронный ресурс]: <http://www.menobr.ru/materials/98/>
71. Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. - <http://минобрнауки.рф/проекты/пнпо>
72. Проданов, И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона: монография / И.И. Проданов. - Спб., 2014. - С. 29-32.
73. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2015. – 291 с.
74. Резник, С.Д. Особенности профессионального продвижения

управленческих кадров в государственных общеобразовательных учреждениях / С.Д. Резник, А.Г. Юдаков,

С.Н. Макрова//Управление персоналом. - 2008. - № 20 - С. 45- 58.

75. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] : к

IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т - Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

76. Саламатов А.А. Управление персоналом: учеб.-метод. пособие для студ. спец. 080507 -Менеджмент организации/А.А. Саламатов, Д.Н. Корнеев. -Челябинск: ЧГПУ, 2010. -68 с.

77. Саламатов, А.А. Компетентностный подход в повышении квалификации персонала как фактор обеспечения экономической безопасности / А.А.Саламатов, Д.Н. Корнеев//Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием, 23-24 нояб. 2011 г., г. Челябинск. -Челябинск: Изд-во ООО «Дитрих», 2011. -С. 250-261.

78. Саламатов А.А., Корнеев Д.Н. Проблемы профилактики конфликтов в теории менеджмента/А.А. Саламатов, Д.Н. Корнеев//В сборнике: Инновационные проблемы профессионального образования сборник научных статей. Челябинск, 2010. С. 233-237.

79. Селевко, Г.К. Компетенции и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. - 2015. - № 4. - С. 54- 63.

80. Сластенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога [Текст] / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. - 2006. - № 4. - С. 14-20.

81. Смирнова, Н.В. Инновационный подход к управлению региональной системой образования [Электронный ресурс] <http://credonew.ru/content/view/95/50/>

82. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. - Берн, 2013.

83. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации)

[Электронный ресурс]. - 8 декабря 2011 г. № 2227-р <http://правительство.рф/gov/results/17449>

84. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2015. - №3. - С. 20-24.

85. Толковый словарь русского языка: В 4т. / Под ред. Д.Н.

Ушакова. – М., 2013. – Т. 1. – 954с.

86. Тюнин А.И. Эволюция непрерывного образования [Текст] / А.И.Тюнин // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: Науч. Журнал. – Москва- Челябинск: АНО-МОЦ: Со-Дествие) 2012.-№3(8)-187с- (97- 104)
87. Тюнин, А. И. Организация проверки знаний обучаемых в процессе преподавания экономики в образовательных организациях различного уровня / А. И. Тюнин // Профессиональное образование: методология, технологии, практика : сборник научных статей. Том Выпуск 11. - Челябинск : Золотой Феникс, 2018. - С. 75-78. - EDN XNCNFB.
88. Тюнин, А. И. Инклюзивное образование в профессиональном образовании: теория и практика / А. И. Тюнин, Д. Н. Корнеев, А. А. Семченко. - Челябинск : ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2021. - 218 с. - ISBN 978-5-93162-458-7. - EDN AVYHNC.
89. Тюнин, А. И. Экономическая безопасность организации / А. И. Тюнин // Ключевые элементы развития человеческого потенциала, экономики и обеспечения экономической безопасности: Сборник статей участников Международной научно-практической конференции V Уральского вернисажа науки и бизнеса, Челябинск, 16 марта 2018 года / Под общей редакцией Е.П. Велихова. - Челябинск: Челябинский государственный университет, 2018. - С. 286-291. - EDN XRPNSH
90. Тюнин А.И., Яковлева Е.В. Кросс-культурный менеджмент. [Текст] / А.И.Тюнин, Яковлева Е.В. // В сбонике: Проблемы социально-экономического развития в новых экономических условиях: взгляд молодых исследователей. Материалы и доклады Международной научно-практической конференцию Под. Общ. Ред. Е.П. Велихова. 2018. С.439-442
91. А.И. Тюнин, Д.Н. Корнеев Тюнин А.И., Яковлева Е.В. Кросс-культурные коммуникации [Текст] / А.И.Тюнин, Е.В. Яковлева // Наука 2018, №2. С. 119-121.
92. Тюнин А.И., Курышкина Е.Н. К вопросу об управлении мотивацией персонала. В сборнике проблемы экономического роста в условиях конкуренции: взгляд молодых исследователей. Сборник статей участников Международной научно-практической конференции студентов. 2014. С. 133-136.
93. Тюнин, А. И. Причины трудовых конфликтов / А. И. Тюнин // Фундаментальная и прикладная наука : сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2014 учебный год / Редакторы: М.В. Потапова, Д.И. Трушков, Л.Ю. Нестерова. - Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2015. - С. 225-227. - EDN TWZUCL.
94. Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы. Алматы.: Алматинская академия

- экономики и статистики, Монография. 2004. -192с.
95. Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы. Дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2001.-177с.
96. Тюнин А.И. Менеджмент в образовании: система среднего профессионального образования: Монография / А.И.Тюнин, Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев. - Челябинск: Изд-во ЗАО«Библиотека А.Миллера», 2018. – 301 с. ISBN 978-593162-088-6.
97. Тюнин А.И., Особенности экономического образования и восприятия в современных условиях А.И.Тюнин, С.С. Демцура, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлуцкая И.И. Плужникова/ Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 163-166.
98. Тюнин А.И. Конфликты в сфере управления. В сборнике: Фундаментальная и прикладная наука. Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2012-2013 учебный год. Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2013. С. 35-40.
99. Ветлугина Т.В. Применение производственной функции кобба-дугласа при решении задач современной экономики /Ветлугина Т.В., Тюнин А.И.В сборнике: Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 28-30.
100. Тюнин А.И., Особенности экономического образования и восприятия в современных условиях /А.И. Тюнин А.И., С.С. Демцура, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлуцкая, И.И. Плужникова /Балтийский гуманитарный журнал/. 2019. Т.8. № 3 (28). С. 163-166.
101. Тюнин, А. И. Бесконфликтный менеджмент / А. И. Тюнин, В. И. Дьякова // Наука: научно-производственный журнал. - 2016. - № S4-3. - С. 153-154. - EDN XHAMBL.
102. Тюнин, А. И. Технология системы непрерывного экономического образования / А. И. Тюнин // Наука: научно-производственный журнал. - 2001. - № 1. - С. 25-27. - EDN XHBYRH.
103. Везубова Н.А., Тюнин А.И. Роль информационных технологий в повышении качества образования. В сборнике: Актуальные вопросы эксплуатации современных систем энергообеспечения и природопользования. материалы IX международной научно-технической конференции. Под общей редакцией Маркарянц Л.М., 2015. С. 35-42.
104. Тюнин, А. И. Экономическая безопасность и необходимость осуществления контроля персонала / А. И. Тюнин // Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России: материалы Всероссийской научно-практической

конференции, Челябинск, 23–24 ноября 2012 года. – Челябинск: Цицеро, 2012. – С. 190-198. – EDN VXHTFJ.

105. Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы как основа сознательного выбора профессии. В сборнике: Региональная конкурентоспособность и образование в контексте глобальных вызовов. сборник статей Международной научно-практической конференции IV Уральского вернисажа науки и бизнеса. ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет». 2017. С. 394-399.
106. Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование как основа подготовки компетентных специалистов. В сборнике: Педагогическое образование: актуальные исследования и перспективы непрерывного педагогического образования. Материалы Международного конгресса. 2013. С. 204-207.
107. Тюнин, А. И. Влияние налогообложения на экономику Российской Федерации / А. И. Тюнин // Национальная безопасность и молодёжная политика. Вместе вне зависимости : МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ, Челябинск, 11 апреля 2019 года. – Челябинск: Изд-во ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2019. – С. 100-105. – EDN YPCDCJ.
108. Тюнин, А. И. Концепции и стратегии образовательного менеджмента / А. И. Тюнин, П. Г. Рябчук, Д. Н. Корнеев. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 312 с. – ISBN 978-5-93162-667-3. – EDN BIMGRL.
109. Тряпицына, А. П. Современный учитель [Текст] / А.П. Тряпицына// Вестник Герценовского университета. – 2010. — № 1. — С. 3-11.
110. Уварова, Л.Ф. и др. Социально-экономические проблемы современной России: пути и методы решения. — СПб.: Петрополис, 2021. – 160 с.
111. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки // Вестник образования России - 2012. - №6 — С. 13-16.
112. Управление системой образования. Проблемы и решения [Текст] / под ред. Е.В. Ткаченко. – М., 2013. – 174 с.
113. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы, Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс]. - 7февраля 2011 г. N 61 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 20.12.2011 N 1034, от 13.07.2012 № 716)
<http://www.fcpro.ru/home>
114. Федоров, А.В. Медиа компетентность личности: от терминологии к показателям // А.В. Федоров / Инновации в образовании. – 2013. – № 10. – С. 75-108.

115. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. - 2015. - №8. - С. 30- 39.
116. Хесус Лау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни : пер. с англ. - М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», [2013]. – 45 с.
[Электронный ресурс]:
<http://www.ifap.ru/library/book101.pdf>
117. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2015. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2015/0423.htm> . – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
118. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской// Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
119. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. - М.: Изд-во УНЦ ДО, 2015. - 222 с.
120. Чечель, И.Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений / И.Д. Чечель // Инновации в образовании. . - 2012. – № 3 – С. 46-51.
121. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - 2-е изд. - М.: Пед. об-во России, 2021. - 221 с.
122. Шишов, С.Е. Понятие компетентности в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2021. - № 2. - С. 25-30.
123. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 320 с.
124. Щербакова, В.В. К вопросу о профессиональной компетенции / В.В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал - №2 - 2008 г. - С. 139-145.
125. Щербакова, В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности // В.В. Щербакова/ Высшее образование сегодня. - 2008. - №10. - С. 39-41.
126. Якиманская, И.С. Чего не хватает системе повышения квалификации педагогов? [Текст] / И.С. Якиманская // Директор школы. - 2021. - № 5. - С. 31-35.
127. Belevitin, V.A., Bogatenkov, S.A., Rudnev, V.V., Khasanova, M.L., Tyunin, A.I. (2018). Integrated Approach to Modeling IC Competence in Students. International Journal of Engineering and Technology, 7(4.38): 60-62.

128. Ivanova O.E., Ryabinina E.V., Tyunin A.I. International Transaction Journal of Engineering, Management and Applied Sciences and Technologies. 2019. T. 10. № 2. C. 245.
129. Bhatt, G.D. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people // Journal of Knowledge Management Vol. 5. – 2015. – № 1.
130. Ryabchukryabchuk P., Industrial enterprises & leasing: a leasing effectiveness assessment methodology for modernizing Entrepreneurship education/Ryabchukryabchuk P., Evplova E., Apukhtin A., Ryabinina E., Tyunin A., Fedoseyev A., Pluzhnikova I., Murygina L., Baev I. Journal of Entrepreneurship Education. 2018. T 21. № Special Issue 2.
131. Organization of higher education work in the e-education system in Russia / E. V. Evplova, V. R. Yakupov, S. S. Demtsura A.I. Tyunin // Espacios. - 2020. - Vol. 41, No. 46. - P. 118-129. - EDN NBTBSX.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Тюнин Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск.

Корнеев Дмитрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав.кафедрой экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет», г. Челябинск.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Тюнин А.И., Корнеев Д.Н.

**МОДЕЛЬ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**МОНОГРАФИЯ
ISBN 978-5-93162-716-8**

**Издательство ЗАО
«Библиотека А. Миллера»
454091 г. Челябинск, улица
Свободы, 159.**

**Компьютерная верстка
Тюнин А.И.**

Подписано к печати 20.09.2023.

**Формат 60X84/16
Число условно-печатных листов 15,2
Тираж 300 экз.
Бумага газетная
Заказ 168.**

**Отпечатано в типографии
Южно-Уральского государственного гуманитарно-
Педагогического университета**

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69.