

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования	10
1.1. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	10
1.2. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и в России.....	20
1.3. Особенности подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования.....	36
Выводы по 1 главе	46
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования	50
2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования	50
2.2. Разработка и реализация модульной программы подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования	61
2.3. Результаты опытнo-экспериментального исследования по формированию готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования	83
Выводы по 2 главе	89
Заключение	93
Библиографический список	98
Приложения.....	110

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Инклюзивное образование в последние годы закрепились как стратегическое направление развития общего образования, ориентированное на обеспечение равного доступа к качественному обучению для всех детей, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями. Смысл инклюзии заключается не только в совместном обучении в одном классе, но и в создании таких условий, при которых различия между детьми учитываются педагогически грамотно: через адаптацию содержания, методов и темпа обучения, организацию поддержки и формирование безопасной социально-психологической среды. В этих условиях ключевым фактором успешности инклюзивной практики становится учитель, поскольку именно он ежедневно принимает решения, влияющие на включённость ребёнка в учебный процесс, качество взаимодействия в классе и достижение образовательных результатов.

Нормативно-правовые и гуманистические основания инклюзивного образования опираются на идею недискриминации, уважения человеческого достоинства и права каждого ребёнка на образование. Современная образовательная политика ориентирует школу на развитие доступной среды, поддержку семьи и междисциплинарное сопровождение обучающихся, однако практическая реализация этих требований во многом зависит от уровня профессиональной готовности педагогов. Учителю необходимо владеть не только предметными знаниями, но и специальными компетенциями: понимать особенности развития и обучения детей с ОВЗ, уметь проектировать адаптированные образовательные маршруты, применять дифференцированные методы, выстраивать сотрудничество с ассистентами, психологом, дефектологом, логопедом, администрацией и родителями.

В реальной школьной практике нередко обнаруживается разрыв между декларируемыми задачами инклюзии и возможностями учителя качественно их реализовать. Это проявляется в трудностях адаптации учебных материалов, недостатке опыта работы с разнообразием обучающихся, неуверенности в выборе методов оценивания, а также в эмоциональном напряжении и профессиональных рисках (перегрузка, выгорание). Дополнительную сложность создаёт необходимость одновременно удерживать образовательные результаты всего класса, поддерживая индивидуальный прогресс ребёнка с особыми потребностями и благоприятный микроклимат в коллективе. Поэтому исследование готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования приобретает особую значимость: оно позволяет выявить сильные стороны и дефициты, определить направления адресной методической поддержки и повысить качество инклюзивной практики в целом.

Таким образом, проблема исследования обусловлена рядом противоречий:

— между социальным и государственным запросом на развитие инклюзивного образования и недостаточной степенью сформированности профессиональной готовности части педагогов к работе в инклюзивном классе;

— между усложнением педагогических задач в условиях инклюзии и ограниченностью методических ресурсов, практик наставничества и системной поддержки учителя;

— между необходимостью междисциплинарного сопровождения обучающихся и недостаточной выстроенностью взаимодействия специалистов внутри школы.

Проблема исследования заключается в определении уровня и структуры готовности школьных учителей к реализации инклюзивного образования и выявлении условий, при которых эта готовность может быть повышена.

Цель исследования: теоретически обосновать и апробировать на практике модульную программу подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: готовность школьных учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Предмет исследования: программа подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования: процесс подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования, будет проходить успешно, если:

– разработать и реализовать модульную программу подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

2) теоретически обосновать особенности подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования;

3) разработать и реализовать модульную программу подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования;

4) провести экспериментальную работу по выявлению уровня сформированности готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Теоретико-методологической основой исследования являются труды, посвященные:

- проблеме профессиональной подготовки педагогов (Н.В. Кузьмина, В.В. Хитрюк, И.Л. Лернер, В.А. Слостенко, А. Л. Тряпицына);
- компетентностному подходу к профессиональной подготовке педагогов (А.Х. Бермус, В.А. Болотов, З.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И. Д. Фрумин);
- исследованию содержания и технологии подготовки педагогов к коррекционно-педагогической деятельности (А.Д. Гонеев, Н.В. Ялпаева и др.);
- современным научным идеям в области специальной (коррекционной) педагогики (Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Д.В. Шамсутдинова и др.);
- концепции интегрированного (инклюзивного) обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, В.В. Коркунов, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко);
- исследованиям моделирования инклюзивного образования (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Готовность учителей к инклюзивному образованию рассматривается как системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя социальную установку педагога на работу в условиях инклюзивного образования, знания, умения и навыки по реализации инклюзивного образования, умений объективно оценивать свою образовательную деятельность и деятельность детей в группе.
2. Процесс подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного

образования представлен содержательным и организационным компонентами и направлен на развитие у педагогических работников профессиональной компетентности, способности решать группы профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием, и включает: содержательный и организационный компоненты.

3. Модульная программа подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования включает 5 модулей: 1) инклюзивное образование как социально-педагогический феномен; 2) особые образовательные потребности детей с ОВЗ; 3) технологии, методы и формы организации инклюзивного образования; 4) технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ; 5) организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в теоретическом обосновании особенностей подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования;
- в теоретическом обосновании модульной программы подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования:

- разработана модульную программу подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования, которая может быть использована в работе педагогов-психологов и администрации общеобразовательных организаций.

Методы исследования:

- теоретические: анализ научных, психолого-педагогических,

методических источников и диссертационных исследований по проблеме исследования, нормативно-правовых документов в области инклюзивного образования, сравнительный анализ подходов, обобщение теоретических положений;

- эмпирические: педагогический эксперимент, качественный, количественный анализ экспериментальных данных, анкетирование, тестирование, анализ процесса и продуктов деятельности педагогов.

Научная новизна квалификационной работы определяется тем, что:

- выявлены особенности подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования;

- разработана и реализована модульная программа подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Апробация результатов исследования: Сактаганова Д.Е. Педагогические условия осуществления подготовки школьных учителей к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании // Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Часть 1: материалы Всероссийск. студ. науч.-практ. конференции. 5-29 апреля 2024 г. ред. кол. Богачев А.Н., Уварина Н.В. и др. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. – 104-112 с.

База исследования: КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа имени И.Я.Сьянова отдела образования Аулиекольского района» УОАКО.

Этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа с 2023 по 2025 годы.

Первый этап (поисково-теоретический) 2023–2024 гг. – осуществлен анализ состояния проблемы, определены исходные теоретические и методологические основы исследования; сформулированы цель, задачи и

гипотеза исследования; выбраны методы исследования и разработана программа экспериментальной работы; модифицированы диагностические методики, проведён констатирующий эксперимент.

Второй этап (опытно-экспериментальный) 2024–2025 гг. – проведен формирующий эксперимент, который позволил реализовать модульная программа подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Третий этап (аналитико-обобщающий) 2026 г. – проанализированы результаты исследования, проведена систематизация и интерпретация экспериментальных данных, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего исследования, результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

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

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

1.1. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное образование сегодня становится не отдельным «экспериментом», а устойчивой тенденцией развития современной школы: оно всё активнее входит в образовательную практику и постепенно меняет привычные представления о том, как должна быть устроена помощь детям с особыми образовательными потребностями. Наша страна также включается в этот процесс и стремится воплотить принципы инклюзии в реальных условиях образовательных организаций. Вместе с тем исследователи указывают, что далеко не каждая школа располагает достаточными условиями и ресурсами, чтобы обеспечить полноценную реализацию инклюзивной модели [7]. На практике это означает, что учителю приходится работать в ситуации повышенных требований: одновременно обеспечивать качество обучения всего класса и учитывать индивидуальные возможности ребёнка с ОВЗ, сохраняя при этом психологическую безопасность и благоприятный климат детского коллектива.

Инклюзивное образование, будучи сложным и многокомпонентным явлением, объективно требует от педагога перестройки профессионального мышления, содержания деятельности и ценностных ориентиров. По сути, инклюзия задаёт учителю новые профессиональные задачи, отличающиеся от традиционной организации учебного процесса. Нормативно-правовая база также фиксирует дополнительные обязательства педагогических работников.

Так, статья 48 Закона «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет ряд обязанностей педагога при обучении детей с ОВЗ, включая:

- необходимость учитывать особенности психофизического развития ребёнка и состояние его здоровья;
- соблюдение специальных условий, требуемых для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- взаимодействие при необходимости с медицинскими организациями и иными структурами сопровождения [51].

Фактически закон подчеркивает, что в условиях инклюзии педагог становится не только транслятором учебного содержания, но и ключевым организатором образовательной среды, где качество поддержки ребёнка с ОВЗ определяется не декларациями, а конкретными педагогическими решениями.

В отношении педагогов дошкольного образования и учителей, работающих с младшими школьниками, требования к готовности особенно заметны, поскольку именно в ранние периоды развития наиболее значима мягкая адаптация и включение ребёнка в детское сообщество. В этот момент взрослый выступает не только носителем знаний и организатором занятий, но и «проводником» ребёнка в мир правил, норм и способов взаимодействия, которые он ещё не умеет выстраивать самостоятельно. Поэтому готовность педагога здесь понимается шире, чем владение методикой: она включает способность создавать психологически безопасную среду, замечать эмоциональные состояния детей, предупреждать конфликты и поддерживать каждого в ситуации первых учебных трудностей.

Особую роль играет умение выстраивать режим и структуру дня так, чтобы требования не воспринимались как давление, а становились понятными и принимаемыми. Для младших школьников важно, чтобы

взрослый последовательно обозначал границы, но делал это доброжелательно, с опорой на поощрение и понятные ритуалы класса. При этом педагог должен учитывать индивидуальные темпы развития: одни дети быстро включаются в деятельность и контакт, другие нуждаются в дополнительном времени, повторении инструкций и эмоциональной поддержке. В таких условиях профессиональная готовность проявляется в гибкости — способности менять темп, формы работы и способы объяснения, не снижая образовательных целей.

Не менее значима и коммуникативная компетентность: работа с маленькими детьми почти всегда предполагает тесное взаимодействие с родителями (законными представителями). Педагог становится посредником между требованиями образовательной организации и семейными ожиданиями, объясняет логику педагогических решений, согласует единые правила поддержки ребёнка дома и в группе/классе. Чем яснее и спокойнее выстроено это сотрудничество, тем меньше у ребёнка тревожности и тем устойчивее формируется доверие к школе и взрослым. [23].

Так, Т.В. Емельянова трактует «готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования» как устойчивое свойство личности, которое выступает важной предпосылкой обучения детей с ОВЗ и выражается в личностной направленности педагогов на реализацию принципов «включённого» образования в своей профессиональной деятельности [58, с. 29]. Под «устойчивым свойством личности» в данном контексте понимается не разовое состояние или ситуативная «настройка» учителя под конкретный класс, а относительно стабильная внутренняя позиция, определяющая его профессиональные решения и стиль взаимодействия с детьми. Такая готовность проявляется в ценностном принятии идеи инклюзии, в

убеждённости, что каждый ребёнок имеет право на участие в общей образовательной жизни, а различия между детьми — это не помеха обучению, а объективная реальность, требующая гибкости и педагогического такта. Если готовность является именно личностной характеристикой, то она сохраняется и в условиях перегрузки, дефицита времени, неоднозначных ситуаций на уроке, когда особенно легко перейти к формальному подходу и «исключающим» практикам.

Далее, важность готовности как предпосылки обучения детей с ОВЗ связана с тем, что успех инклюзивного образования определяется не только наличием адаптированных программ, методических материалов или специалистов сопровождения, но прежде всего тем, насколько педагог способен создать доступную и безопасную образовательную среду в реальном ежедневном процессе. Ребёнок с ОВЗ может испытывать трудности в коммуникации, регуляции поведения, темпе выполнения заданий, восприятии инструкций, удержании внимания, и в таких условиях именно учитель задаёт «тон» включения: будет ли ребёнок ощущать себя участником общей работы или окажется в позиции постоянного отставания и неуспеха. Педагогическая готовность позволяет увидеть за внешними трудностями не «проблемность» ребёнка, а его образовательные потребности, подобрать адекватные способы объяснения и поддержки, выстроить понятные правила и ритуалы, а также организовать взаимодействие в классе так, чтобы сверстники воспринимали разнообразие как норму и учились сотрудничеству.

Личностная направленность на реализацию принципов «включённого» образования означает, что педагог сознательно ориентируется на участие каждого ребёнка в совместной деятельности, на обеспечение равного доступа к содержанию и формам обучения, на уважение достоинства и сохранение

положительного эмоционального состояния обучающихся. В практическом плане это выражается в том, что учитель не ограничивается формальным присутствием ребёнка с ОВЗ в классе, а стремится обеспечить реальную включённость: предлагает задания с посильным уровнем сложности, допускает разные способы выполнения работы, поддерживает самостоятельность через пошаговые инструкции и обратную связь, создаёт ситуации успеха и закрепляет достижения. При этом готовность проявляется и в том, как педагог относится к оцениванию результатов: он ориентируется не на сравнение ребёнка с «нормой» или с другими детьми, а на динамику, индивидуальный прогресс и развитие ключевых учебных действий, что особенно важно для сохранения мотивации и уверенности ребёнка в своих силах.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «готовность педагога» рассматривается исследователями с разных позиций: через общее понимание готовности как психического состояния, через структуру профессиональной компетентности, через личностно-ценностные основания педагогической деятельности. При этом часто выделяются два взаимосвязанных аспекта готовности к инклюзии — психологический и профессиональный. Под психологической готовностью Л.А. Сырвачева понимает психическое состояние мобилизации ресурсов, которое помогает выполнять рабочие обязанности, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при возникновении непредвиденных ситуаций и препятствий [45, с. 84]. В этом определении ключевым является то, что готовность рассматривается не как абстрактное качество личности и не только как набор знаний, а как актуальное внутреннее состояние, в котором педагог «собран», включён в задачу и способен эффективно действовать в условиях реального

рабочего напряжения. Мобилизация ресурсов означает, что человек в нужный момент активизирует внимание, память, мышление, волевые усилия и эмоциональную устойчивость так, чтобы сохранить продуктивность и не «рассыпаться» при повышенной нагрузке. Иными словами, педагог не просто знает, как правильно поступить, но и психологически способен это сделать здесь и сейчас: удержать цель, быстро оценить ситуацию, выбрать действия и довести их до результата.

Сырвачева подчёркивает, что такая готовность обеспечивает выполнение рабочих обязанностей именно в динамичной среде, где события не всегда развиваются по плану. Педагогическая деятельность почти всегда включает фактор неопределённости: ребёнок может неожиданно изменить поведение, группа или класс может «завестись», родитель может предъявить претензию, может поменяться расписание, появиться внеплановая проверка, возникнуть конфликт между детьми или ситуация, требующая немедленной реакции. В этих условиях психологическая готовность проявляется в способности сохранять управляемость собственных действий: не поддаваться раздражению, не переходить на повышенный тон, не действовать импульсивно, а быстро восстановить внутреннее равновесие и продолжить работу в профессиональной логике. Самоконтроль здесь выступает как механизм, который удерживает поведение педагога в пределах педагогической этики и целей воспитания, даже если ситуация эмоционально сложная или провоцирующая.

Важный компонент данного понимания — перестройка деятельности при возникновении препятствий. Это означает гибкость и оперативность: педагог умеет менять темп, формат задания, способ объяснения, каналы подачи информации, организацию пространства и взаимодействия, если

видит, что первоначальный план «не работает». Перестройка не равна хаосу или отказу от целей; напротив, она предполагает сохранение цели при изменении средств её достижения. Например, если дети устали и падает внимание, педагог способен быстро перейти к более активной форме, включить двигательную паузу или сменить структуру занятия; если ребёнок не понимает инструкцию, учитель может упростить её, разбить на шаги, добавить наглядность и поддержку, не снижая смысловой нагрузки. В контексте работы с детьми с ОВЗ это особенно значимо, потому что у таких обучающихся возможны неожиданные изменения состояния: перегрузка, тревожность, отказ от деятельности, сенсорная чувствительность, трудности коммуникации. Психологическая готовность позволяет педагогу не воспринимать это как «срыв дисциплины», а увидеть ситуацию как сигнал к адаптации условий и способов взаимодействия.

Профессиональная готовность в исследованиях действительно описывается по-разному, потому что она находится на пересечении личности педагога и реальной практики: с одной стороны, это внутренние установки и смыслы, с другой — конкретные знания, умения и способы действовать в классе. Поэтому чаще всего её и понимают как интегративное свойство личности и деятельности, то есть как целостную систему, в которой «что я думаю и принимаю» напрямую влияет на «как я делаю» и «какой результат получаю».

В.А. Слостенин, определяя профессиональную готовность как личностный смысл педагогической деятельности, подчёркивает, что педагогика для учителя — не просто работа по инструкции, а деятельность, которая переживается как значимая и ценностно оправданная. Когда у педагога сформирован этот «личностный смысл», он устойчивее в профессии,

легче выдерживает нагрузку и не сводит обучение к формальному выполнению программы. Интегративный характер готовности у Сластенина раскрывается через четыре взаимосвязанных компонента. Мотивационно-ценностный компонент отражает, какие цели педагог ставит, что считает важным в обучении и воспитании, готов ли он принимать разнообразие детей и видеть в нём норму. Когнитивный компонент связан с системой профессиональных знаний: педагог должен понимать возрастные особенности, закономерности обучения и развития, основы педагогики и психологии, а в условиях инклюзии — ещё и особенности образовательных потребностей детей с ОВЗ. Операциональный компонент описывает то, что педагог реально умеет делать: планировать занятия, выбирать методы, организовывать деятельность, оценивать результаты, адаптировать задания, управлять взаимодействием в группе или классе. Эмоционально-волевой компонент показывает, способен ли педагог сохранять самообладание, устойчивость, терпение, выдерживать стресс и доводить педагогические решения до результата, особенно когда возникают сложности, сопротивление, конфликтные ситуации или эмоциональные перегрузки [28, с.130]. Важно, что эти компоненты у Сластенина не существуют отдельно: ценности подпитывают мотивацию, знания направляют выбор методов, умения реализуют замысел, а волевая и эмоциональная регуляция удерживает качество работы в реальных условиях.

Подход И.А. Зимней и О.С. Кузьминой делает акцент на профессиональной готовности как системной характеристике, которая включает не только установки и знания, но и свойства личности и психические процессы, соответствующие требованиям профессии. Здесь подчёркивается «соответствие профессии»: педагог должен обладать такими

особенностями внимания, мышления, памяти, речи, эмоциональной устойчивости и коммуникативности, которые позволяют ему работать с детьми ежедневно и эффективно. Положительное отношение к деятельности в этом понимании выступает как внутренний ресурс: если педагог в целом принимает свою профессию, видит в ней ценность, он легче включается в задачи, активнее развивается и устойчивее к профессиональному выгоранию. Мотивация дополняет это отношение, превращая его в готовность действовать, а знания и умения обеспечивают практическую реализацию — то есть педагог не только хочет и принимает, но и знает, как правильно организовать процесс, и умеет это сделать [14, с.191]. Таким образом, готовность у Зимней и Кузьминой — это целостная «профессиональная пригодность», где важны и смысловые, и психофункциональные, и компетентностные основания.

Г.М. Коджаспирова, подчёркивая динамический характер готовности, вводит важную мысль: готовность не является раз и навсегда сформированным состоянием. Она развивается, усиливается, может снижаться при перегрузке или отсутствии поддержки, а затем снова восстанавливаться через обучение, опыт, рефлексию и профессиональное общение. Когда готовность описывается как сложная система, объединяющая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики, это означает, что профессиональная эффективность педагога зависит от того, насколько согласованно работают его «знания», «эмоции», «желание» и «воля». Если, например, знаний достаточно, но эмоциональная устойчивость снижена, педагог может срываться в трудных ситуациях; если мотивация высокая, но не хватает технологий, возникают ошибки и разочарование; если воля сильная, но не сформирован гуманистический

смысл, работа может стать жёсткой и формальной. Динамичность готовности особенно заметна в сложных условиях, например при работе в инклюзии: педагог постоянно сталкивается с новыми случаями, непредвиденными реакциями детей, необходимостью перестраивать урок и взаимодействие, поэтому готовность должна «поддерживаться» профессиональным развитием и ресурсами среды [12, с. 43].

Более практико-ориентированный подход С.В. Алёхиной, М.Н. Алексеевой и Е.Л. Агафоновой переводит разговор о готовности в плоскость конкретных требований, которые особенно актуальны для инклюзивного образования. Информационная готовность здесь означает осведомлённость педагога о том, что такое инклюзия, какие нормативные и организационные условия её обеспечивают, каковы особенности разных категорий ОВЗ и какие образовательные потребности могут за ними стоять. Владение педагогическими технологиями отражает способность использовать методы и приёмы, позволяющие включать ребёнка в общую деятельность, дифференцировать задания, обеспечивать наглядность, структурировать урок, организовывать работу в парах и группах, применять формирующее оценивание и поддерживающую обратную связь. Знание основ психологии и коррекционной педагогики важно для понимания механизмов трудностей и правильного выбора помощи, чтобы поддержка не превращалась в «упрощение ради упрощения», а действительно развивала ребёнка. Умение понимать индивидуальные различия детей и моделировать занятие с вариативностью означает готовность работать с классом как с неоднородной группой, где разные дети достигают целей разными путями и в разном темпе. Отдельно подчёркивается готовность к профессиональному взаимодействию: инклюзия редко реализуется силами одного учителя, она предполагает

сотрудничество с психологом, дефектологом, логопедом, тьютором и семьёй, а также готовность самого педагога учиться и перестраивать привычные практики. В итоге профессиональная готовность описывается как способность педагога не просто «принять» ребёнка с ОВЗ, а выстроить для него реальные условия участия и обучения в общей образовательной среде [1].

Инклюзивная готовность как феномен, с одной стороны, может рассматриваться как целостное личностное качество педагога, поскольку затрагивает его мировоззрение, ценности, эмоциональную устойчивость и стиль профессионального взаимодействия, а с другой — выступает частью общей профессионально-педагогической готовности, потому что реализуется через конкретные компетенции: планирование, обучение, оценивание, организацию среды, сотрудничество и сопровождение. Иными словами, инклюзивная готовность одновременно является «внутренней позицией» и «практическим инструментарием»: без ценностного принятия инклюзии педагогическая деятельность превращается в формальное соблюдение требований, а без профессиональных знаний и технологий даже искреннее желание помочь не приводит к устойчивому результату. Именно поэтому исследователи описывают её как многокомпонентную структуру, где каждый компонент отвечает за определённую сторону деятельности педагога в условиях разнообразия детей и образовательных потребностей.

Так, в модели Д.В. Воробьёвой мотивационный компонент отражает осознанное отношение педагога к необходимости инклюзивного образования и готовность обеспечивать условия для его реализации. Здесь важна не просто декларативная поддержка инклюзии, а внутренняя готовность «вкладываться» в организацию обучения: принимать дополнительные усилия,

искать решения, сотрудничать со специалистами и семьёй, сохранять терпение и последовательность. Мотивация в инклюзии особенно значима, потому что педагог неизбежно сталкивается с препятствиями — дефицитом времени, неоднородностью класса, различиями темпа освоения материала, эмоциональными реакциями детей, иногда — сопротивлением со стороны родителей или коллег. В таких условиях именно мотивационный компонент помогает удерживать профессиональную позицию и не «скатываться» к исключаяющим практикам, когда ребёнка формально оставляют в классе, но фактически выводят из полноценного участия. Когнитивный компонент у Воробьёвой аккумулирует знания о сущности инклюзии, вариантах её осуществления и педагогических средствах. Это означает, что педагог понимает, чем инклюзия отличается от интеграции или просто совместного обучения, знает базовые принципы доступности, участия и поддержки, ориентируется в типичных образовательных потребностях детей с ОВЗ и способах их учета в образовательном процессе. Эти знания позволяют учителю не действовать «наугад», а осмысленно выбирать методы, планировать адаптации, прогнозировать риски перегрузки и понимать, какие условия реально помогают ребёнку учиться. Операционно-деятельностный компонент связан с освоенными умениями организации учебной деятельности и опытом решения задач в стандартных и нестандартных ситуациях. Он раскрывает «практическую сторону» готовности: педагог умеет адаптировать задания, структурировать урок, применять вариативные формы работы, поддерживать внимание и вовлечённость, организовывать взаимодействие детей так, чтобы ребёнок с ОВЗ не оказывался в изоляции, а включался в общую деятельность. Наконец, ценностно-смысловой компонент фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату

деятельности, а также личностную значимость выполняемой работы. Этот элемент задаёт глубинный уровень: педагог осознаёт, зачем он делает инклюзию частью своей практики, какие смыслы он вкладывает в поддержку ребёнка, что для него является «успехом» — не только академические показатели, но и развитие самостоятельности, коммуникации, уверенности, социальной включённости. Именно ценностно-смысловой компонент помогает педагогу удерживать гуманистическую направленность и видеть в инклюзии не «проблему», а профессионально важную миссию [2].

Е.Н. Коренева описывает структуру готовности через мотивационно-ценностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты, связывая готовность с гуманистической позицией, профессиональными знаниями и умениями, личностными качествами, а также способностью к самопознанию и саморегуляции [13]. В этой модели важен акцент на эмоционально-волевой сфере и рефлексии. Эмоционально-волевой компонент указывает на способность педагога сохранять устойчивость, терпение, самоконтроль и выдержку в ситуациях повышенной сложности, когда ребёнок может реагировать нестандартно, когда возникают конфликты, отказ от деятельности, сильная тревожность или утомление. Для инклюзии это критично, потому что педагог ежедневно балансирует между требованиями программы, дисциплиной, потребностями класса и индивидуальной поддержкой. Если эмоционально-волевая устойчивость снижена, даже грамотные методические решения могут «не выдержать» реальной нагрузки. Рефлексивный компонент у Кореневой показывает, что готовность включает способность анализировать собственные действия и их последствия, замечать профессиональные трудности, корректировать стиль общения, признавать ошибки и учиться на

опыте. Инклюзивная среда постоянно предъявляет новые вызовы, поэтому педагог, обладающий рефлексией, не фиксируется на одном способе действия, а ищет более эффективные решения, оценивает динамику ребёнка и качество включённости, осознаёт, какие условия работают, а какие требуют пересмотра [13].

О.Б. Дмитриева предлагает триаду компонентов: мотивационный, когнитивный и операционально-деятельностный [8]. Такой подход выглядит более компактным, но смыслово он отражает ту же логику: педагог должен хотеть и принимать инклюзию (мотивация), понимать её задачи и способы решения (когниция) и уметь реализовать это в конкретных действиях (операционально-деятельностный уровень). Особенно значимо в её трактовке то, что когнитивный компонент включает прогнозирование изменений условий деятельности: педагог заранее предполагает, что ребёнку может стать трудно при смене темпа, повышении сложности, шуме, групповом взаимодействии, и потому планирует варианты поддержки и «план Б». Операционально-деятельностный компонент связывается не только с умениями, но и с психическими процессами и личностными свойствами, адекватными требованиям профессии, что подчёркивает: успешность инклюзии зависит от того, насколько педагог способен удерживать внимание, быстро переключаться, принимать решения, сохранять эмоциональную устойчивость и выстраивать общение в разных ситуациях [8].

Н.Н. Малярчук и Л.М. Волосникова связывают готовность с когнитивно-психологическим и ценностным образованием и выделяют более развернутую систему взаимосвязанных компонентов: аксиологический, эмоционально-мотивационный, когнитивный, волевой, операционально-компетентностный, коммуникативный и рефлексивный [22].

В этой модели особенно подчеркнуты два аспекта, которые в инклюзивной среде становятся «точками напряжения» и одновременно ресурсами развития: коммуникация и рефлексия. Коммуникативный компонент означает, что педагог должен уметь строить взаимодействие сразу на нескольких уровнях: с ребёнком с ОВЗ (часто требуется особая ясность инструкций, поддержка, внимательное отношение к сигналам утомления и перегрузки), с классом или группой (формирование культуры принятия, предотвращение стигматизации, развитие сотрудничества), с родителями (объяснение образовательных решений, согласование единых правил поддержки) и с командой сопровождения (координация действий, принятие рекомендаций, совместное планирование). При отсутствии коммуникативной готовности даже при хорошем методическом оснащении возможны конфликты, недоверие и снижение эффективности включённости. Рефлексивный компонент дополняет это тем, что педагог способен оценивать не только результаты обучения, но и качество взаимодействия, динамику включения ребёнка, собственный вклад и возможные профессиональные дефициты. Аксиологический компонент фиксирует ценности и идеалы, эмоционально-мотивационный — внутреннюю вовлечённость и устойчивость, когнитивный — понимание и знания, волевой — способность удерживать цель и действовать последовательно, операционально-компетентностный — набор технологий и навыков, позволяющих организовать обучение так, чтобы оно было вариативным и доступным [22].

Таким образом, анализ показал, что успешная реализация инклюзивного образования напрямую зависит от уровня готовности педагога, который в современных условиях выступает ключевым организатором

доступной и психологически безопасной образовательной среды для детей с ОВЗ; при этом готовность понимается как комплексное и динамическое образование, объединяющее личностную позицию и профессиональные компетенции: ценностное принятие принципов «включённого» образования и личностный смысл деятельности, мобилизацию психологических ресурсов, самоконтроль и гибкость в непредвиденных ситуациях, системное сочетание мотивации, знаний, умений и психических процессов, соответствующих требованиям профессии, а также практико-ориентированные навыки владения педагогическими технологиями, вариативностью обучения, профессиональным взаимодействием и сотрудничеством с семьёй; в итоге инклюзивная готовность предстает как часть общей профессионально-педагогической готовности и одновременно как самостоятельное целостное качество личности, включающее мотивационно-ценностные, когнитивные, операционально-деятельностные, эмоционально-волевые, коммуникативные и рефлексивные компоненты, обеспечивающие реальную включённость ребёнка с ОВЗ в образовательный процесс, а не формальное присутствие в классе.

1.2. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и в России

Содержание и направленность подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования целесообразно определять не «в отрыве» от реальности, а через анализ того, как развивались идеи инклюзии в мировой и отечественной теории и практике. Такой подход помогает точнее увидеть, какие компетенции действительно нужны учителю, избежать

механического копирования чужих моделей и выбрать адекватную стратегию профессионального роста педагога, который ежедневно организует обучение ребёнка с ОВЗ. Поэтому в данном тексте обосновываются основные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и в России как методологическая основа для понимания готовности педагога к инклюзивной практике.

Исторически идея совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием в отечественной научной традиции связана с позицией Л.С. Выготского. Он одним из первых обратил внимание на риск социальной «изоляции» ребёнка в условиях закрытой коррекционной среды и подчёркивал, что чрезмерное «замыкание» школьной жизни на дефекте обедняет социальные связи и не вводит ребёнка в полноценную жизнь, где формируются коммуникация, опыт взаимодействия и культурные способы деятельности [6, с. 81-82]. В этом смысле для готовности современного педагога важно не только знание методов обучения, но и понимание ценности расширения социальных контактов ребёнка с ОВЗ, поскольку именно учитель во многом задаёт условия включённости и «нормальности» школьной повседневности.

При этом, несмотря на ранние отечественные идеи, институционально и законодательно инклюзивное образование первоначально оформилось за рубежом, а затем стало предметом активного обсуждения и внедрения в России. В связи с этим логично рассмотреть зарубежные тенденции как основу для понимания того, какие компетенции и установки должен формировать педагог, а затем перейти к отечественным особенностям развития инклюзии.

В странах Европы и в США, начиная с 1970-х годов, сформировались несколько направлений образования лиц с ОВЗ: расширение доступа к обучению вне зависимости от состояния здоровья (*widening participation*), мэйстриминг (*mainstreaming*) и инклюзия (*inclusion*) как обучение без ограничительных условий и исключений [81]. Расширение доступа связано с общей логикой десегрегации и переходом от изолированных, «закрытых» форм обучения к более открытым вариантам, при которых ребёнок получает возможность учиться в обычной образовательной организации при наличии необходимой поддержки. В центре этого подхода находится идея доступности образования как права: школа должна уметь принимать разных учеников и создавать условия, компенсирующие ограничения здоровья через организационные решения, адаптацию среды и педагогические средства. Однако расширение доступа ещё не всегда означает полноценную включённость: ребёнок может физически находиться в массовой школе, но оставаться отделённым от общей учебной жизни, если не обеспечены адаптация содержания, темпа, способов работы и участия в коллективной деятельности [81]. Именно поэтому дальнейшее развитие зарубежной практики привело к появлению промежуточных и более «включающих» моделей.

Мэйстриминг в более узком смысле предполагает, что ребёнок обучается в специальной системе, но регулярно включается в общие социальные и досуговые активности со сверстниками без нарушений, что расширяет круг общения и способствует формированию социальных навыков [81]. Важно, что здесь акцент делается прежде всего на социализацию и совместное проживание школьной жизни в отдельных сегментах: праздники, кружки, спортивные мероприятия, экскурсии, совместные проекты, иногда —

участие в отдельных уроках или занятиях. Такая модель рассматривается как способ «мягкого» сближения двух образовательных пространств, когда ребёнок постепенно осваивает нормы взаимодействия и получает опыт общения, а коллектив учится принимать разнообразие. При этом мэйстриминг сохраняет разделение систем, поэтому образовательные результаты ребёнка и степень его участия в учебном процессе во многом зависят от того, насколько организована преемственность между специальной и общей средой и насколько педагоги готовы координировать задачи обучения и социализации [81].

Инклюзия в зарубежной традиции описывается как совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием в едином образовательном пространстве, где школа изменяет организацию, среду и подходы так, чтобы они отвечали потребностям всех обучающихся [81]. Здесь принципиально меняется «вектор ответственности»: трудности ребёнка не трактуются как основание для исключения или переноса в отдельную систему, а рассматриваются как сигнал к адаптации образовательного процесса. В инклюзивной парадигме школа стремится не «приспособить» ребёнка к неизменной модели обучения, а перестроить содержание, методы, оценивание и формы взаимодействия так, чтобы каждый ученик мог участвовать в общей деятельности и достигать результата своим способом и в своём темпе. Для готовности педагогов эта логика особенно важна, поскольку требует от учителя не только эмпатийного отношения и принятия разнообразия, но и профессиональной способности проектировать вариативные задания, гибко управлять темпом урока, поддерживать участие ребёнка в совместной работе и обеспечивать психологическую безопасность всего класса [81].

В зарубежной литературе выделяются условия, повышающие эффективность включения детей с ОВЗ в социально-образовательную среду здоровых сверстников, и эти условия непосредственно «переводятся» в требования к компетентности педагога [81]. Прежде всего подчёркивается необходимость воспринимать ребёнка с особенностями развития как равноправного ученика класса, то есть как полноценного участника общей жизни, а не как «временного гостя» или объект индивидуальной помощи. Далее важным условием считается организация совместной деятельности детей с разными возможностями при постановке дифференцированных педагогических задач: форма работы остаётся общей (группа, пара, проект, игра), но содержание и способы достижения результата могут различаться, чтобы каждый ученик имел реальную роль и посильный вклад. Отдельно отмечается включение всех обучающихся в коллективные формы учения и групповые способы решения учебных задач, поскольку именно в кооперации формируются навыки общения, взаимопомощи и принятия различий. Для педагога это означает необходимость владеть стратегиями взаимодействия и сотрудничества — использовать игровые формы, проекты, исследования, обучение через совместное действие, где учитель выступает не только источником информации, но и организатором коммуникации, распределения ролей, поддержки и обратной связи. Таким образом, готовность педагога проявляется в умении строить деятельность так, чтобы она была общей по организации, но индивидуализированной по содержанию, поддержке и критериям успеха, позволяя ребёнку с ОВЗ сохранять статус участника, а не наблюдателя [81].

Обобщая международный опыт, исследователи подчёркивают, что развитие инклюзивного образования представляет собой долгосрочную

стратегию, реализуемую десятилетиями, и требует последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода, а также социальной терпимости и профессиональной выдержки [81]. Это означает, что инклюзия не возникает «по приказу» и не сводится к отдельным мероприятиям: она опирается на устойчивые нормативные основания, подготовку кадров, развитие системы сопровождения, изменение культуры школы и общественных установок. В таком понимании особенно заметна роль учителя как ключевого звена изменений: именно он ежедневно переводит принципы инклюзии в реальные практики общения, обучения и оценивания, а потому его профессиональная готовность должна поддерживаться не эпизодически, а системно — через обучение, методическое сопровождение, командное взаимодействие и возможность рефлексии сложных случаев. Отмечая страны, где нормативные основания инклюзии наиболее развиты, авторы тем самым показывают, что успешность инклюзии опирается на сочетание правовых гарантий и длительной практики их реализации, где педагогическая готовность становится не частным качеством отдельного специалиста, а результатом устойчивой образовательной политики и культуры принятия разнообразия [81]. Для подготовки педагогов этот вывод важен тем, что готовность учителя не может быть сформирована разовым курсом: она требует длительной поддержки, включения в профессиональную культуру и регулярного обновления практик.

Зарубежные исследователи также подчёркивают связь инклюзии со школьной культурой. Так, J. Corbett отмечает: если школа претендует на инклюзивность как на характеристику своей культуры, она должна воспринимать различные культурные группы как равноправные, не переводя их в «маргинальное» положение [22]. В структуре факторов, влияющих на

становление инклюзивной школьной культуры, он выделяет, во-первых, глубинные установки и страхи педагогов относительно возможностей детей с ОВЗ, во-вторых, предубеждения учеников без нарушений по отношению к сверстникам с ОВЗ и, в-третьих, уровень толерантности к объединению групп, которые могут выступать культурным меньшинством [22]. Следовательно, готовность педагога к инклюзии включает не только технологические умения, но и работу с собственными установками и с установками детского коллектива, то есть способность формировать культуру принятия в ежедневных школьных практиках.

В исследованиях зарубежных авторов указывается, что инклюзия способствует развитию у детей с ОВЗ социальной компетентности, а у их нормально развивающихся сверстников — более толерантного отношения к инвалидности [56]. При этом социальная компетентность описывается как многомерное образование, включающее социальные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие навыки, обеспечивающие успешную адаптацию ребёнка [56]. Это задаёт для педагога важный ориентир: цель инклюзивного обучения шире академических результатов и включает развитие социальных навыков, взаимодействия и самостоятельности — значит, педагог должен быть готов планировать и оценивать достижения ребёнка по более широкому спектру показателей.

Обобщая динамику развития инклюзии в разных странах, важно заметить, что, как отмечает Н.Н. Малофеев, движение шло от гражданской позиции и признания прав детей-инвалидов на образование к созданию нормативной базы и общественному обсуждению организационных моделей, и лишь затем — к практической реализации инклюзивных идей [20]. Это показывает: готовность педагогов формируется не только через методики, но

и через «встроенность» инклюзии в культуру школы и управленческие механизмы.

На основании анализа зарубежной теории и практики можно выделить тенденции, которые напрямую определяют содержание подготовки педагогов и критерии их готовности: ориентация на формирование инклюзивной культуры и принятие ребёнка с ОВЗ; использование разнообразных технологий и стратегий поддержки; согласование действий всех участников образования и включение родителей; специальная подготовка педагогов; поддержка школы партнёрскими организациями и психолого-педагогическими службами; индивидуализация программы и разработка индивидуальных планов обучения. Эти тенденции затем проявляются и в российской практике, хотя приобретают особую специфику.

В России начало 1990-х годов было связано с либерализацией общественной жизни, что отразилось в принятии международных обязательств и усилении внимания к правам детей с ОВЗ на развитие, образование и социальную поддержку. Интеграционные процессы стали устойчивым направлением и вызвали интерес к зарубежным моделям инклюзии. Однако инклюзия детей с ОВЗ в отечественной системе образования по-прежнему остаётся предметом дискуссий. Ряд исследователей (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына и др.) считают, что эффективность инклюзивного образования связана с обоснованным дифференцированным отбором и что совместное обучение не всегда предпочтительнее специального для всех категорий детей с ОВЗ [20]. В этой логике выбор маршрута, формы обучения и степени включения должен определяться профессиональной оценкой потребностей и

возможностей ребёнка и обсуждаться с родителями, что задаёт педагогу компетенции взаимодействия с семьёй и службами сопровождения.

Одновременно существует и противоположная позиция, представленная, в частности, в работах С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, Э.И. Леонгард, Е.В. Самсоновой, А.Ю. Шеманова и др., где подчёркивается, что ребёнок с ОВЗ не обязан быть заранее «готовым» к школе общего типа, а сама школа и общественные институты должны изменяться так, чтобы поддерживать включение любого «другого» [4]. Авторы акцентируют, что политика инклюзии предполагает трансформацию институциональной среды и устранение барьеров, а не предъявление условий к ребёнку [4, с. 10]. Для готовности педагога это означает необходимость принятия ценностей инклюзии и понимания того, что образовательная среда должна быть гибкой и развивающей, а не «отсеивающей».

Обсуждая организационные модели, Н.М. Назарова указывает, что Россия в ряде случаев ориентировалась на модель «поглощения», где ослабляется принцип свободы выбора места обучения, тогда как модель «сосуществования», реализуемая в некоторых странах, поддерживает баланс и комфортность как массового, так и специального образования [24, с. 8]. С этой точки зрения риски форсирования инклюзии без ресурсного обеспечения могут дискредитировать саму идею инклюзивного образования, поскольку инклюзия предполагает вариативность, поддержку и осмысленное проектирование, а не формальное расширение числа «инклюзивных» учреждений.

Предложение опираться на достижения российской системы специального образования и использовать потенциал коррекционных учреждений как ресурсных центров сопровождения инклюзии рассматривается

исследователями как конструктивный путь, позволяющий избежать крайностей — либо полного сохранения сегрегации, либо формального «перевода» детей с ОВЗ в массовую школу без достаточной поддержки [24]. Смысл этой идеи в том, что отечественная дефектологическая школа накопила не только теоретические основания, но и проверенные практики обучения и коррекции при разных вариантах нарушений развития, а значит, может выступить профессиональной опорой для общего образования в период расширения инклюзивной практики. В таком подходе специальное (коррекционное) учреждение перестаёт восприниматься исключительно как место изоляции и начинает выполнять новую функцию — центра компетенций, который помогает массовой школе организовать обучение ребёнка с ОВЗ качественно и безопасно, сохраняя индивидуальную направленность помощи и снижая риски неуспеха, перегрузки и вторичных трудностей.

Н.Н. Малофеев подчёркивает, что отечественная дефектология разработала методологические подходы к обучению детей с различными психофизическими нарушениями, а коррекционные учреждения накопили большой практический опыт, который может поддерживать инклюзивные процессы, если придать специальным школам и детским садам функцию ресурсного центра [24]. Ресурсная модель означает, что специалисты специального образования не «замыкают» работу на стенах учреждения, а транслируют свои компетенции в систему общего образования: консультируют педагогов массовых школ, помогают проводить первичную оценку образовательных потребностей ребёнка и уточнять цели обучения, участвуют в разработке адаптированных программ и индивидуальных маршрутов, подбирают коррекционно-развивающие методы, рекомендуют

организационные решения по режиму, структуре занятия, объёму и форме заданий, а также по средствам коммуникации и поддержке поведения. Важным элементом становится методическое сопровождение учителя: не разовая консультация, а регулярная поддержка в ходе учебного года, разбор конкретных случаев, совместное планирование и анализ динамики ребёнка, чтобы инклюзия была не формальной, а реально работающей.

Практически ресурсный центр может выполнять несколько взаимосвязанных задач: обеспечивать повышение квалификации и «переобучение» педагогов общего образования под инклюзивные задачи, организовывать стажировки и обмен практиками, разрабатывать и предоставлять дидактические материалы и адаптированные задания, помогать выстраивать командное сопровождение ребёнка (взаимодействие учителя, психолога, логопеда, дефектолога, тьютора, администрации и семьи), а также участвовать в мониторинге результатов и корректировке стратегии поддержки [24]. Именно поэтому в ряде регионов функция ресурсности уже проявлялась в форме методической помощи школам общего типа: коррекционные учреждения становились площадками, где концентрируется опыт, отрабатываются технологии, а затем они «выводятся» в массовую школу через консультации и сопровождение. Такой подход позволяет выстроить инклюзию поэтапно и профессионально: массовая школа получает доступ к специализированной экспертизе, а ребёнок — условия обучения, которые учитывают его особенности без исключения из общего образовательного пространства.

В качестве механизма ресурсного обеспечения инклюзии рассматривается создание территориальных агентств специального образования и иных координационных структур (на базе существующих учреждений), которые аккумулируют материально-технические, кадровые и

методические ресурсы и обеспечивают поддержку организаций, реализующих инклюзивное обучение [29]. По мнению исследователей, такая модель повышает управляемость и согласованность инклюзивных процессов и снижает риск «разрозненности» практик [29]. Для готовности педагога это важно тем, что компетенции учителя формируются эффективнее в системе, где есть внешняя методическая опора и межучрежденческое взаимодействие.

К негативным тенденциям отечественного развития инклюзии относят формальный перенос зарубежных моделей без учета региональных ресурсов и национальных традиций образования. Такое «калькирование» мешает учитывать реальную инфраструктуру школы и возможности сопровождения, что в итоге снижает качество инклюзивной практики. Перспективным направлением, напротив, считается развитие системы раннего выявления детей с ОВЗ и своевременной коррекционной помощи, что, по мнению исследователей (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, О.Г. Приходько, Н.Д. Шматко и др.), является условием последующего качественного инклюзивного образования [29]. Реализация комплексной помощи с раннего возраста повышает вероятность успешной интеграции ребёнка и снижает риски вторичных нарушений, а значит, облегчает работу учителя и делает инклюзивную практику более результативной.

В российской практике также усиливается стратегия активного включения родителей в образовательный процесс ребёнка с ОВЗ. Вместе с тем отечественные авторы подчёркивают два важных аспекта: необходимость специального сопровождения семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ, и работу с родителями здоровых детей по формированию понимания смысла инклюзии и устранению социальных барьеров [68]. Реализация этих аспектов, как отмечается, способствует развитию рефлексии, оптимистического

мышления и адекватной самооценки у родителей разных групп, что в целом повышает эффективность инклюзивной практики [68]. Следовательно, готовность педагога включает компетенции коммуникации с семьёй и участия в построении партнёрских отношений «школа — родители — специалисты».

Значимым условием успешной инклюзии является обязательное психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с ОВЗ в школе общего типа. Ряд исследователей связывает эффективность сопровождения с деятельностью междисциплинарной команды (педагог-психолог, дефектолог, логопед и другие специалисты), которая выявляет особые образовательные потребности, разрабатывает индивидуальные маршруты и отслеживает динамику развития ребёнка [68]. Отмечается также важность создания на базе образовательной организации психолого-медико-педагогического консилиума или службы, обеспечивающих поддержку инклюзивных процессов и междисциплинарную оценку результатов реализации индивидуальных маршрутов [68]. Для понимания готовности педагога это означает: учитель должен быть готов работать не автономно, а в системе командного взаимодействия и принимать решения на основе совместного анализа.

Закономерным этапом развития инклюзии становится внедрение мониторинговых систем оценки деятельности учреждения и качественных изменений инклюзивной практики. По мнению С.В. Алехиной, Н.Я. Семаго, А.К. Фадиной и других авторов, мониторинг должен обеспечивать экспертную поддержку школы и рефлексию опыта, позволяя корректировать практики и развивать профессиональные компетенции педагогов [68]. Мониторинг в данном случае выступает инструментом «обратной связи» для

формирования готовности: он показывает, какие компоненты профессиональной деятельности требуют усиления.

Подводя итог анализу тенденций, целесообразно разграничить их на негативные и позитивные. К негативным можно отнести такие проявления, при которых инклюзия развивается стихийно либо чрезмерно расширяется без достаточных условий: формальный перенос зарубежных моделей; форсирование инклюзии через рост числа «инклюзивных» учреждений при сокращении специальных организаций; тотальное включение детей с ОВЗ без учета потребностей и ресурсов; отсутствие специальных условий в школах общего типа. К позитивным — те тенденции, которые обеспечивают одновременно качество образования и коррекционную поддержку: развитие ранней помощи; создание специальных условий и сопровождения в массовой школе; формирование ресурсных центров и территориальных механизмов поддержки; внедрение мониторинга; целевая подготовка педагогов; вовлечение родителей как активных субъектов образовательного процесса.

Сделанные выводы позволяют связать историко-теоретический анализ с темой готовности педагогов. Во-первых, развитие инклюзивного образования и за рубежом, и в России — социально значимый процесс, обусловленный изменением представлений о правах человека и равных возможностях и пересмотром подходов к обучению детей с ОВЗ. Во-вторых, зарубежная практика показывает, что эффективность инклюзии во многом опирается на формирование инклюзивной культуры школы и на разнообразие стратегий поддержки, что напрямую задаёт требования к профессиональной готовности учителя (ценностной, коммуникативной, технологической). В-третьих, российская практика отличается противоречивостью позиций относительно степени и условий включения детей с ОВЗ, однако вектор на сопровождение,

ресурсное обеспечение и взаимодействие с семьёй признаётся необходимым. И, наконец, как отечественные, так и зарубежные исследователи подчёркивают: без специальной подготовки педагогов и без системы профессиональной поддержки готовность учителя к инклюзии остаётся фрагментарной, а сама инклюзивная практика — уязвимой и зависимой от случайных факторов.

1.3. Особенности подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Подготовка учителей к работе в условиях инклюзивного образования представляет собой особую область профессионального становления, поскольку инклюзия меняет привычную логику школьной практики и предъявляет к педагогу требования, выходящие за рамки традиционной методической грамотности. Если в классической модели обучения учитель в основном ориентируется на «среднего» ученика и единый темп освоения программы, то в инклюзивной среде он неизбежно работает с неоднородной группой детей, различающихся по темпу развития, уровню учебной самостоятельности, особенностям восприятия и коммуникации, состоянию здоровья и эмоциональной устойчивости. В этой ситуации профессиональная роль учителя расширяется: он становится не только носителем учебного содержания и организатором учебной деятельности, но и проектировщиком доступной образовательной среды, координатором взаимодействия с другими специалистами и посредником между школой, ребёнком и семьёй. Поэтому особенности подготовки к инклюзии связаны прежде всего с комплексностью задач: учителя необходимо обучать одновременно ценностному принятию

разнообразия, специальным знаниям о развитии и обучении детей с особыми образовательными потребностями, технологиям вариативного преподавания и навыкам командного взаимодействия [10].

Современное понимание инклюзивного образования опирается на идею равного доступа и полноценного участия каждого ребёнка в общей образовательной жизни. Это означает, что ученик с ограниченными возможностями здоровья или иными особыми образовательными потребностями должен не просто физически присутствовать в школе, а иметь возможность включаться в урок, взаимодействовать со сверстниками, осваивать программу в посильном объёме и достигать личностного прогресса. При таком подходе основная задача школы заключается не в том, чтобы «подогнать» ребёнка под неизменные требования, а в том, чтобы гибко перестроить условия обучения и воспитания: адаптировать содержание и способы предъявления материала, организовать поддержку, изменить формы оценивания, обеспечить доступность пространства и средств коммуникации. Следовательно, подготовка учителя к инклюзии предполагает формирование у него готовности к постоянной педагогической адаптации, а также умения видеть не «проблемность» ребёнка, а его образовательные потребности и потенциальные возможности. Важно, что инклюзия касается не только детей с официально установленными диагнозами. В реальной школе к категории нуждающихся в поддержке часто относятся дети с трудностями обучения, с особенностями поведения, с языковыми барьерами, с высокой тревожностью, с длительными пропусками по болезни, а также дети, испытывающие временные трудности на фоне семейных обстоятельств. Поэтому подготовка к инклюзивному образованию по сути становится подготовкой к работе в классе разнообразия, где педагогическое мастерство проявляется в

способности удерживать общие цели образования при индивидуализации путей их достижения.

Особенности подготовки учителя к инклюзии наиболее заметны уже на уровне профессионального мировоззрения. Учителю важно освоить гуманистическую позицию, в которой ценность ребёнка не зависит от его успеваемости, темпа развития или особенностей здоровья. Это не только этическая установка, но и практический фундамент, определяющий повседневные решения педагога: будет ли ребёнок восприниматься как равноправный участник, получит ли он возможность проявить себя, станет ли класс пространством поддержки или местом скрытого исключения. Формирование ценностного отношения к инклюзии предполагает работу с педагогическими убеждениями и стереотипами. Учитель нередко испытывает внутреннее сопротивление инклюзии не из злого умысла, а из-за тревоги перед неизвестностью, страха не справиться, опасения «снижения уровня» класса или чувства ответственности за результаты всех детей одновременно. Поэтому качественная подготовка должна включать обсуждение реальных профессиональных рисков, этических дилемм и успешных практик, чтобы учитель воспринимал инклюзивный подход как профессионально осмысленный, а не навязанный извне. Важно также развивать у будущего педагога способность к эмпатии, уважительному общению и принятию различий как нормы, а не исключения. Без этого инклюзивные технологии становятся формальностью: педагог может применять отдельные приёмы адаптации, но при этом сохранять «исключающий» стиль общения, который разрушает мотивацию ребёнка и формирует в коллективе ощущение неравенства [7].

Неотъемлемой особенностью подготовки учителей к инклюзии является необходимость расширенного психолого-педагогического знания. Учителю важно понимать закономерности возрастного развития и типичные особенности обучения детей в разных возрастных группах, а также знать, какие трудности могут возникать при разных вариантах нарушений развития. Речь идёт не о медицинской детализации, а о практико-ориентированном понимании того, как особенности слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллекта, внимания, эмоциональной регуляции или аутистического спектра влияют на восприятие инструкций, участие в групповой работе, выполнение письменных заданий, реагирование на шум и смену деятельности. Такое знание помогает педагогу выбирать адекватные способы объяснения, корректно структурировать урок и предугадывать ситуации перегрузки. Особенно важно, чтобы учитель умел отличать трудности, связанные с особенностями развития, от проявлений лени или «плохого поведения». В инклюзивной практике часто возникает риск неверной интерпретации: ребёнок может избегать задания не потому, что не хочет, а потому, что испытывает тревогу, не понимает инструкцию, не успевает за темпом класса или не переносит сенсорную нагрузку. Подготовка учителя должна формировать навык педагогической диагностики на уровне наблюдения: замечать признаки утомления, снижение внимания, растущую тревожность, трудности понимания, и вовремя перестраивать условия деятельности.

Отдельной линией подготовки становится освоение коррекционно-развивающей логики, которая традиционно сильна в системе специального образования. Учителю важно понимать, что поддержка ребёнка с ОВЗ не сводится к упрощению программы. Эффективная помощь строится

как развитие: педагог создаёт условия, в которых ребёнок постепенно расширяет возможности, осваивает способы учебной деятельности, учится самостоятельности, коммуникации и саморегуляции. Поэтому будущий учитель должен освоить принцип «поддержки через структуру»: ясные инструкции, пошаговые алгоритмы, визуальные подсказки, предсказуемый режим, понятные правила и ритуалы. Для многих детей именно структурированность становится ключом к включённости. При этом структура не означает жёсткость: педагог учится сочетать предсказуемость с гибкостью, меняя темп, форму работы и уровень помощи в зависимости от состояния ребёнка и задач урока [16].

Ключевой особенностью подготовки к инклюзивному образованию является формирование у педагога компетенций вариативного обучения. В инклюзивном классе учитель не может опираться только на один способ объяснения и один тип заданий. Ему необходимо владеть дифференциацией, то есть умением предлагать задания разного уровня сложности, разной формы выполнения и разной степени самостоятельности при сохранении общей темы и цели урока. Важно, чтобы дифференциация не превращалась в «отдельную программу» для ребёнка с ОВЗ внутри класса, полностью оторванную от общего содержания. Эффективная практика строится так, что форма деятельности остаётся общей, а индивидуализация проявляется в деталях: объём задания, дополнительная подсказка, иной способ ответа, более длительное время выполнения, альтернативный формат контроля. Подготовка учителя должна включать тренировку навыка проектирования урока с «вариативным ядром», когда педагог заранее продумывает несколько маршрутов выполнения задания и способы поддержки. Такой подход снижает

стресс педагога, потому что он не импровизирует в условиях давления, а действует по заранее продуманной логике [9].

Особое значение приобретает освоение принципов универсального дизайна обучения, предполагающих изначальное планирование урока так, чтобы он был доступен максимально широкому кругу детей. Суть здесь в том, что учитель заранее предусматривает разные каналы восприятия материала, разные способы участия и демонстрации результата, разные варианты мотивационной поддержки. Например, материал может быть представлен через устное объяснение, наглядность, практическое действие и короткий текст; участие может проявляться через ответ вслух, работу с карточками, выполнение задания в паре, выбор варианта ответа; демонстрация результата может быть в виде рисунка, схемы, короткого сообщения, выполнения практического действия. Универсальный дизайн не отменяет индивидуальных адаптаций, но существенно сокращает количество ситуаций, когда ребёнок оказывается «вне урока» из-за неподходящего формата. Поэтому подготовка учителя к инклюзии должна включать умение планировать урок как гибкую систему, где предусмотрены способы включения разных учеников [3].

Не менее значимой особенностью подготовки является обучение технологиям поддержки поведения и эмоциональной регуляции. Инклюзивный класс может включать детей, которые испытывают трудности самоконтроля, быстро возбуждаются, реагируют импульсивно, тревожатся, избегают контакта или демонстрируют протест. Учителю важно понимать, что поведение часто является формой коммуникации, а не «нарушением ради нарушения». В подготовке необходимо формировать навыки позитивной дисциплины: ясные правила, предсказуемые последствия, акцент на

подкреплении желаемого поведения, обучение социальным навыкам и умение предотвращать эскалацию конфликтов. Педагог также учится распознавать «триггеры» поведения, связанные с перегрузкой, непониманием задания, страхом ошибки или сенсорной чувствительностью, и снижать эти факторы через организационные решения. Такая подготовка особенно важна для начинающих учителей, которые часто воспринимают трудное поведение как личный вызов и реагируют эмоционально. В инклюзии же профессионализм проявляется в том, чтобы сохранить спокойствие, удержать границы и одновременно поддержать ребёнка так, чтобы он мог вернуться в деятельность.

Существенной особенностью подготовки к инклюзивному образованию является развитие коммуникативной и командной компетентности. Инклюзия редко реализуется усилиями одного учителя. В школе, как правило, задействованы психолог, логопед, дефектолог, социальный педагог, тьютор, администрация, а также родители. Учитель становится центральной фигурой, которая ежедневно наблюдает ребёнка и организует учебный процесс, но качество поддержки зависит от согласованности действий всей команды. Поэтому в подготовке важно формировать умение взаимодействовать с коллегами и специалистами: принимать рекомендации, обсуждать наблюдения, совместно планировать стратегию поддержки, участвовать в разработке индивидуальных образовательных маршрутов и корректировать их по результатам мониторинга. Параллельно развивается навык общения с родителями, который в инклюзии приобретает особую чувствительность. Учителю необходимо уметь вести диалог без обвинений и давления, объяснять педагогические решения понятным языком, обсуждать успехи и трудности ребёнка, согласовывать единые требования и способы поддержки

дома и в школе. Нередко именно партнёрство с семьёй становится фактором устойчивого прогресса ребёнка, а конфликт с семьёй, наоборот, разрушает систему поддержки, повышает тревожность и снижает результативность обучения.

Отдельная особенность подготовки учителей связана с вопросами оценивания и контроля результатов в инклюзивной среде. Традиционная ориентация на единые критерии и сравнение с «нормой» часто приводит к тому, что ребёнок с ОВЗ постоянно оказывается в ситуации неуспеха, теряет мотивацию и формирует избегающее поведение. Поэтому педагог должен освоить принципы формирующего оценивания, где обратная связь направлена на поддержку прогресса, а критерии могут учитывать индивидуальную динамику. Это не означает отказ от требований, но предполагает гибкость в способах фиксации результата и в темпе достижения образовательных целей. В подготовке важно учить будущего педагога выстраивать понятные критерии успеха, которые ребёнок может осмыслить и принять, а также давать поддерживающую обратную связь, показывающую, что именно получилось, над чем стоит работать и как это сделать. Такая культура оценивания важна и для всего класса, поскольку она снижает конкуренцию, усиливает сотрудничество и формирует более здоровую учебную мотивацию.

Говоря об особенностях подготовки учителей к инклюзии, нельзя обойти тему практической направленности обучения. Одной теории здесь недостаточно, потому что инклюзивные ситуации часто требуют оперативных решений, гибкости и уверенности, которые формируются через опыт. Поэтому качественная подготовка включает практику, стажировки и наблюдение за работой педагогов, имеющих успешный опыт инклюзивного

обучения. Особенно эффективными оказываются форматы практикумов, где студенты и начинающие учителя учатся анализировать кейсы, разбирать реальные ситуации, проектировать адаптации, составлять планы уроков с вариативными заданиями и моделировать диалог с родителями. Важно также включать в практику взаимодействие с детьми с разными образовательными потребностями, чтобы будущий учитель преодолевал страх неизвестности и учился видеть в ребёнке личность, а не «катеорию». Практика должна сопровождаться рефлексией, потому что в инклюзии педагог постоянно анализирует свои решения: что сработало, что вызвало трудности, как изменить подход, какие ресурсы привлечь [31].

Особое место в подготовке занимает развитие рефлексивной компетентности и навыков саморегуляции. Инклюзивная работа эмоционально затратна: учитель ежедневно удерживает внимание на множестве факторов, переживает ответственность за каждого ребёнка, сталкивается с конфликтами и непредсказуемостью. Если педагог не умеет управлять собственным состоянием, накапливается хроническое напряжение, возникает раздражение, снижается эмпатия и повышается риск профессионального выгорания. Поэтому подготовка к инклюзии должна включать элементы психологической грамотности: умение распознавать признаки усталости, восстанавливать ресурсы, обращаться за поддержкой, сохранять границы профессиональной роли. Важно также формировать реалистичное представление о результатах инклюзии. Учитель должен понимать, что прогресс ребёнка может быть неравномерным, что иногда требуется длительное время для достижения небольших шагов, и что успех часто выражается не только в отметках, но и в развитии самостоятельности, коммуникации и устойчивости. Такая профессиональная зрелость помогает

педагогу сохранять мотивацию и выдержку, не обесценивать свою работу и видеть смысл в постепенном продвижении [25].

Ещё одной особенностью подготовки является необходимость освоения педагогом современных технических и цифровых средств поддержки обучения. В инклюзивной среде цифровые технологии могут стать инструментом доступности: альтернативные форматы текста, озвучивание, увеличенный шрифт, интерактивные задания, визуальные расписания, таймеры, приложения для коммуникации, тренажёры навыков и платформы для индивидуального темпа обучения. При этом важно, чтобы учитель использовал технологии не ради технологии, а как средство решения конкретной педагогической задачи. Подготовка должна формировать понимание, какие цифровые инструменты подходят для поддержки внимания, какие помогают организовать структуру урока, какие облегчают коммуникацию, а какие, наоборот, могут перегружать ребёнка. Важно также соблюдать этические и правовые принципы работы с данными ребёнка и уважать границы семьи, особенно когда речь идёт о чувствительной информации.

Существенным направлением подготовки к инклюзии становится освоение моделей совместного преподавания и распределения ролей в классе. Во многих школах инклюзия эффективнее реализуется, когда учитель работает в связке с тьютором или специалистом сопровождения, а иногда практикуется со-преподавание двумя педагогами. Однако даже при наличии помощника ключевым остаётся учитель: именно он задаёт образовательные цели и организует общую деятельность. Поэтому в подготовке важно формировать умение распределять функции, чтобы поддержка ребёнка не превращалась в постоянное «ведение за руку», лишаящее самостоятельности,

и чтобы помощник не подменял собой учебную деятельность. Грамотно выстроенная командная работа позволяет избежать ситуации, когда ребёнок с ОВЗ общается только со взрослым и выпадает из взаимодействия со сверстниками. Учитель учится строить такие формы работы, где поддержка становится незаметной и способствует включённости, а не изоляции.

Если рассматривать подготовку учителей с точки зрения этапов профессионального становления, можно отметить, что в вузовской подготовке обычно закладывается фундамент знаний, ценностей и базовых технологий, тогда как в системе повышения квалификации и методического сопровождения происходит углубление практических навыков и адаптация к реальным условиям конкретной школы. Особенность инклюзивной подготовки в том, что она не может завершиться на этапе получения диплома. Инклюзия постоянно развивается, меняются образовательные программы, расширяется спектр технологий, появляется новый опыт и новые вызовы. Поэтому учителю необходимо непрерывное профессиональное обучение, включающее курсы, семинары, супервизию, методические объединения, обмен практиками и поддержку со стороны ресурсных центров. Такая модель особенно важна для регионов и школ, где педагог сталкивается с инклюзией впервые и испытывает дефицит уверенности и инструментария. В этих условиях качественное сопровождение помогает педагогу не «закрываться» от инклюзивных задач, а постепенно наращивать профессиональную компетентность.

Важной особенностью подготовки учителей к инклюзии является ориентир на изменение школьной культуры. Даже самый подготовленный учитель окажется в сложном положении, если школа в целом сохраняет исключаящий стиль, не поддерживает вариативность обучения и не создаёт

условий для командной работы. Поэтому подготовка должна включать элементы управления изменениями: понимание того, как выстраивать согласованные правила класса, как формировать у детей культуру уважения и сотрудничества, как предотвращать стигматизацию и буллинг, как обсуждать тему различий корректно и безопасно. Учитель в инклюзивной среде становится носителем ценностей, которые транслируются детям через повседневные ситуации: через реакцию на ошибку, через распределение внимания, через способы разрешения конфликта, через язык общения. В этом смысле подготовка учителя к инклюзии включает работу над профессиональной речью, стилем обратной связи и умением создавать в классе атмосферу принятия, где различия не высмеиваются и не скрываются, а воспринимаются как часть человеческой нормы [28].

Особое внимание в подготовке следует уделять профилактике формальной инклюзии, когда ребёнок с ОВЗ числится в классе, но не имеет реальной возможности участвовать в уроке. Формальная инклюзия возникает, когда учитель не владеет технологиями адаптации, испытывает перегрузку или действует по принципу «пусть будет, как есть». В таких условиях ребёнок может сидеть на уроке без участия, получать задания, которые он не способен выполнить, постоянно слышать замечания, ощущать себя «не таким», а затем формировать устойчивое избегание школы. Поэтому качественная подготовка должна формировать у педагога понимание критериев реальной включённости: ребёнок участвует в общей деятельности, понимает хотя бы часть материала, имеет посильные задачи, получает обратную связь и переживает ситуации успеха. Учитель учится оценивать не только знания, но и степень участия, динамику социального взаимодействия, эмоциональное состояние ребёнка и его способность к самостоятельности.

В целом особенности подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования можно понимать как необходимость формирования целостной профессиональной готовности, в которой соединяются ценностная позиция, психолого-педагогическое знание, коррекционно-развивающая логика, технологическая оснащённость, коммуникативная и командная компетентность, умение проектировать вариативный урок и поддерживать эмоциональную устойчивость. Инклюзия требует от педагога не героизма, а профессионализма, который опирается на системное обучение, практику, сопровождение и культуру сотрудничества. При такой подготовке учитель способен воспринимать разнообразие детей не как препятствие, а как нормальную реальность школы, и создавать образовательную среду, где каждый ребёнок получает шанс быть участником, учиться, развиваться и чувствовать себя принятым.

Выводы по первой главе.

В первой главе раскрыты теоретические основы проблемы формирования готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Показано, что инклюзия в современной школе выступает устойчивой тенденцией и требует не формального присутствия ребёнка с особыми образовательными потребностями в классе, а создания специальных условий, обеспечивающих его реальную включённость, безопасность и образовательный прогресс. При этом подчёркнуто, что в практике многих образовательных организаций сохраняется дефицит ресурсов, кадровых и организационных возможностей, из-за чего нагрузка на учителя возрастает: ему необходимо одновременно обеспечивать качество

обучения всего класса и учитывать индивидуальные особенности ребёнка, поддерживая благоприятный психологический климат.

Обосновано, что нормативные требования к деятельности педагога в условиях инклюзии закрепляют расширенный круг профессиональных обязанностей. Учитель должен учитывать особенности психофизического развития ребёнка и состояние его здоровья, обеспечивать специальные условия обучения, а также выстраивать взаимодействие со специалистами сопровождения и при необходимости с внешними организациями. Это означает, что педагог в инклюзивной модели становится не только носителем учебного содержания, но и ключевым организатором образовательной среды, от решений которого зависит качество поддержки ребёнка и эффективность его включения в школьную жизнь.

Установлено, что готовность педагога к инклюзивной практике является системной характеристикой личности и профессиональной деятельности. Она включает психологический и профессиональный аспекты, взаимно дополняющие друг друга. Психологическая готовность отражает способность педагога мобилизовать ресурсы, сохранять самоконтроль, гибко перестраивать деятельность в сложных ситуациях, выдерживать неопределённость и предотвращать эмоциональное выгорание. Профессиональная готовность рассматривается как интегративное качество, объединяющее мотивационно-ценностные основания деятельности, знания, умения, способы действий и эмоционально-волевую устойчивость, что позволяет учителю эффективно решать задачи обучения и воспитания детей с различными образовательными потребностями.

Систематизация научных подходов показала, что в литературе нет полного единства в описании структуры готовности, однако наиболее

устойчиво выделяются три базовых компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный. Мотивационно-ценностный компонент отражает принятие идей инклюзии, профессиональную направленность и внутреннюю готовность учителя включаться в совместное обучение детей с разными возможностями. Когнитивный компонент включает систему психолого-педагогических знаний о закономерностях развития, об особенностях детей с особыми образовательными потребностями, о принципах организации инклюзивного процесса и вариантах адаптации обучения. Операционально-деятельностный компонент проявляется в практических умениях проектировать урок и образовательную среду, подбирать методы и формы работы, организовывать взаимодействие участников, выстраивать поддержку ребёнка и оценивать динамику его развития.

Во второй части главы обосновано, что содержание подготовки учителей к инклюзивной практике нельзя определять вне контекста развития инклюзивного образования в мировой и отечественной теории и практике. Показано, что зарубежный опыт развивался поэтапно: от расширения доступа к образованию и промежуточных форм включения к модели полноценной инклюзии, ориентированной на перестройку школьной культуры, образовательной среды и технологий обучения под потребности каждого ребёнка. Важными тенденциями зарубежной практики выступают формирование инклюзивной культуры школы, развитие системы поддержки, командное взаимодействие специалистов и активное участие семьи, использование индивидуального планирования и вариативных моделей совместного обучения.

Отечественная практика инклюзивного образования характеризуется сочетанием различных позиций относительно степени и условий включения детей с особыми образовательными потребностями в массовую школу. При этом общим является понимание необходимости сопровождения ребёнка, ресурсного обеспечения и организации междисциплинарного взаимодействия. Подчёркнуто значение ранней помощи, развития специализированной поддержки в массовой школе, создания ресурсных механизмов методического и кадрового сопровождения, а также внедрения мониторинга качества инклюзивной практики. Отдельно выделено, что устойчивость инклюзии во многом зависит от того, насколько школа и педагогическое сообщество способны выстраивать сотрудничество с родителями и формировать позитивные установки у всех участников образовательного процесса.

В третьем параграфе доказано, что подготовка учителей к работе в условиях инклюзивного образования должна иметь системный и комплексный характер. Содержание подготовки рассматривается не только как освоение теоретических знаний и методик, но и как формирование опыта решения профессиональных задач, развитие профессионально-личностных качеств и ценностных ориентиров. Обосновано, что эффективная подготовка предполагает практико-ориентированность, модульность, включение педагогов в анализ реальных ситуаций, тренинговые и проектные формы, стажировки, совместное обсуждение профессиональных затруднений. Важным условием проектирования подготовки выступает предварительная диагностика дефицитов и потребностей педагогов, позволяющая сделать обучение адресным и результативным. Подчёркнута значимость гуманитарно ориентированных технологий, которые помогают не только освоить

инструменты инклюзивной практики, но и сформировать устойчивое принятие ценностей совместного обучения, профессиональные смыслы и ответственную позицию учителя.

Таким образом, по итогам первой главы подтверждено, что готовность школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования является многоуровневым и динамичным образованием, включающим ценностное принятие инклюзии, специализированные знания и практические умения организации совместного обучения, а также психологическую устойчивость и рефлексивную способность оценивать собственную деятельность. Теоретический анализ позволил выделить ключевые компоненты готовности, определить факторы, влияющие на её формирование, и обосновать требования к системе подготовки педагогов. Полученные выводы создают основу для последующего этапа исследования, связанного с диагностикой уровня готовности учителей и разработкой практических средств её развития.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формирования готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

2.1. Констатирующий этап экспериментальной работы по выявлению готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Цель констатирующего этапа исследования: выявить особенности готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Исходя из цели, мы определили следующие задачи:

1. Выявить уровень мотивационно-ценностного компонента школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования;
2. Выявить уровень когнитивного компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования;
3. Выявить уровень операционально-деятельностного компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования, в том числе степень затруднений в деятельности педагогов в условиях инклюзивного дошкольного образования;
4. Осуществить анализ и обработку полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента.

Для реализации задач констатирующего этапа исследования мы применяли комплексную диагностику, описание которой представлено в Приложении 1.

На констатирующем этапе исследования приняли участие 24 учителя КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа имени И.Я. Сьянова отдела образования Аулиекольского района» УОАКО.

Для реализации первой задачи была использована модифицированная

методика В.В. Хитрюк по выявлению отношения педагогов к ценностям инклюзивного образования [56] и тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 1) [25].

Задачи диагностических методик:

- определить уровень профессиональной направленности, принятие условий и принципов инклюзивного образования, обучающихся с особыми образовательными потребностями и других субъектов инклюзивного процесса;

- определить уровень личностных установок в профессиональном поведении, уровень мотивации к реализации образовательной инклюзии, ценностному отношению к личности каждого ученика, педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

В результате исследования особенностей мотивационно-ценностной готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования мы получили следующие показатели:

- Элементарный (низкий) уровень продемонстрировали 46 % учителей.
- Репродуктивный (средний) уровень продемонстрировали 50% учителей;
- Профессиональный (высокий) уровень продемонстрировали 4% учителей.

Количественная характеристика наглядно представлена на рисунке 1.

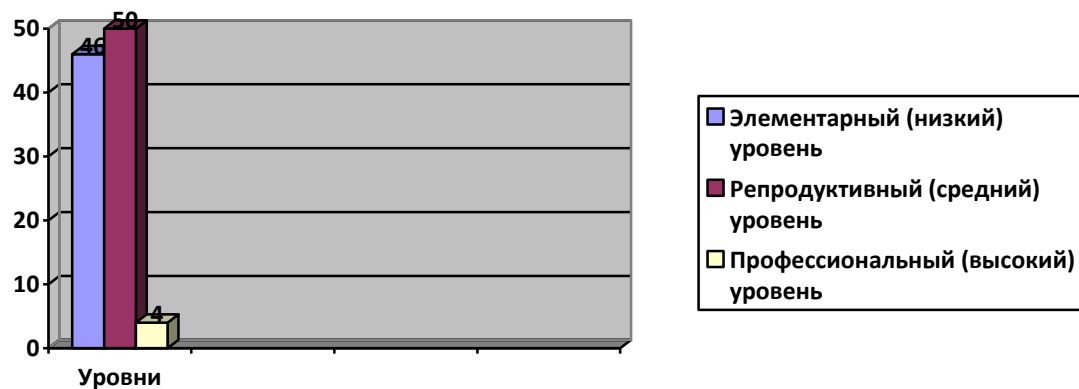


Рис. 1. Уровень мотивационно-ценностного компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Диаграмма демонстрирует распределение педагогов по трём уровням: элементарному (низкому), репродуктивному (среднему) и профессиональному (высокому). Полученные результаты показывают, что наибольшая доля респондентов относится к репродуктивному уровню — 50 %, практически сопоставимая часть педагогов имеет элементарный уровень — 46 %, и лишь незначительное число учителей демонстрирует профессиональный уровень — 4 %. Подобная картина указывает на то, что для большинства педагогов мотивация и ценностное принятие инклюзивного образования пока не приобрели устойчивого и глубоко осмысленного характера, а готовность к реализации инклюзивной практики чаще существует как частичная, ситуативная или формальная.

Элементарный (низкий) уровень, выявленный у 46 % педагогов, позволяет говорить о наличии выраженных затруднений в ценностном принятии инклюзии и в мотивации к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Для этой группы характерна слабая внутренняя готовность включаться в инклюзивный процесс, недостаточно

выраженный интерес к задачам инклюзивного образования и ограниченное понимание его гуманистической значимости. Низкие показатели мотивационно-ценностного компонента часто проявляются в том, что педагог воспринимает инклюзию как внешне заданное требование, которое необходимо «выполнить», но при этом не связывает её с собственной профессиональной миссией, личностными смыслами и ценностями педагогической деятельности. В подобных условиях принятие ребёнка с ОВЗ может носить формальный характер: ребёнок присутствует в классе, но не всегда становится полноценным участником образовательной и социальной жизни. Кроме того, у педагогов с низким уровнем нередко наблюдается настороженность к изменениям, опасения относительно возможного снижения качества обучения всего класса, повышенная тревожность из-за отсутствия опыта и уверенности в собственных силах. Следовательно, мотивы и намерения самореализации в инклюзивной практике, а также ценностная установка на признание уникальности каждого ученика и равного права на участие в образовательном процессе развиты недостаточно, что может препятствовать эффективной реализации инклюзии в школе.

Репродуктивный (средний) уровень, зафиксированный у 50 % педагогов, свидетельствует о более благоприятной ситуации, однако и здесь сохраняются существенные ограничения. Учителя данной группы в целом признают необходимость инклюзивного образования, демонстрируют готовность соблюдать организационные требования, принимать участие в реализации адаптированных условий и учитывать особенности обучающихся с ОВЗ. Их позицию можно охарактеризовать как «условно принимающую»: педагоги, как правило, не отрицают инклюзию, готовы выполнять предписанные правила и инструкции, однако внутренние ценностные

основания и личностная включённость остаются недостаточно устойчивыми. Средний уровень означает, что мотивация педагогов чаще связана с внешними факторами (нормативными требованиями, административным контролем, обязанностями по должности), чем с внутренними убеждениями и осознанным принятием философии инклюзии. Такие педагоги могут демонстрировать нейтральное отношение к детям с ОВЗ и воспринимать инклюзивную практику как «дополнительную нагрузку», не всегда видя её потенциал для развития всех участников образовательного процесса — и детей с ОВЗ, и их нормально развивающихся сверстников. Это показывает, что побудители к проявлению устойчивой установки в профессиональном поведении развиты недостаточно: педагог может «соглашаться» с инклюзией, но не всегда готов активно продвигать её ценности и перестраивать образовательную практику в соответствии с принципами включённого обучения.

Профессиональный (высокий) уровень выявлен лишь у 4 % педагогов, что является крайне низким показателем и подчёркивает дефицит учителей с устойчиво сформированной внутренней готовностью к инклюзивному образованию. Высокий уровень мотивационно-ценностного компонента предполагает не только формальное согласие с идеей инклюзии, но и глубокое принятие её гуманистических оснований, понимание значимости включения ребёнка с ОВЗ в образовательную среду и убеждённость в ценности каждого ученика независимо от его ограничений. Педагоги данной группы проявляют заинтересованность в решении задач инклюзивного образования, демонстрируют позитивное отношение к детям с ОВЗ, готовы к поиску эффективных решений, способны мотивировать себя на достижение результата и проявлять инициативу в организации совместного обучения.

Такие учителя чаще воспринимают инклюзию как профессиональный вызов и ресурс развития собственной компетентности, а не как проблему или «обязательную формальность». Они склонны к сотрудничеству со специалистами сопровождения, к рефлексии собственных действий, к готовности менять методы обучения и формы взаимодействия, чтобы обеспечить включённость ребёнка в учебный и социальный процесс. Однако крайне малый процент педагогов с высоким уровнем показывает, что подобная позиция пока не является массовой и требует целенаправленного формирования и поддержки.

В целом распределение результатов, представленное на рисунке 1, позволяет сделать важный обобщающий вывод: мотивационно-ценностная составляющая готовности педагогов к инклюзивному образованию у большинства респондентов находится на уровнях, которые не обеспечивают полной устойчивости и эффективности инклюзивной практики. Преобладание среднего и низкого уровней означает, что значительная часть педагогов либо не принимает инклюзию как лично значимую профессиональную ценность, либо принимает её частично и преимущественно на уровне внешней необходимости. В таких условиях внедрение инклюзивного образования может сталкиваться с формализацией процессов: школа создаёт видимость включённости, но реальные механизмы поддержки ребёнка и изменения образовательной среды развиваются медленно. Кроме того, низкая доля педагогов с высоким уровнем мотивационно-ценностной готовности снижает потенциал педагогического коллектива как носителя инклюзивной культуры: именно ценностно мотивированные учителя обычно становятся инициаторами изменений,

формируют позитивную атмосферу принятия и транслируют инклюзивные смыслы всем участникам образовательных отношений.

Для реализации второй задачи была использован тест, направленный на выявление уровня сформированных теоретических и методологических знаний и умений готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования и тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 2) [25].

Задачи диагностических методик:

- определить уровень знаний о возрастных, психолого-педагогических особенностях, особых образовательных потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья;

- определить уровень представлений, обеспечивающих эффективную реализацию инклюзивного образования в школе.

На основании проведенных диагностических методик мы получили следующие результаты:

- низкий уровень продемонстрировали 58 % учителей;
- средний уровень продемонстрировали 34 % учителей;
- высокий уровень когнитивного компонента готовности продемонстрировали 8 % учителей;

Количественная характеристика наглядно представлена на рисунке 2.

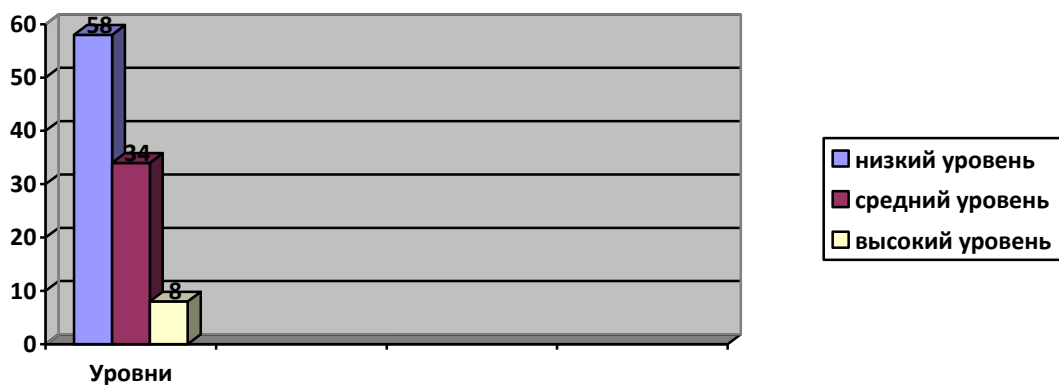


Рис. 2. Уровень когнитивного компонента компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Диаграмма показывает распределение педагогов по трём уровням: низкий — 58 %, средний — 34 %, высокий — 8 %. Следовательно, у большинства учителей наблюдается дефицит теоретических и методологических знаний, необходимых для эффективной организации обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Низкий уровень (58 %) свидетельствует о том, что более половины педагогов испытывают выраженные затруднения в понимании ключевых оснований инклюзивного образования. Для данной группы характерны недостаточные знания о возрастных и психолого-педагогических особенностях детей с ОВЗ, ограниченные представления о специфике особых образовательных потребностей, а также слабая ориентировка в способах адаптации содержания, заданий и требований к результатам обучения. В практической работе это может проявляться в неуверенности при выборе методов и форм обучения, трудностях при планировании индивидуализированной поддержки, ошибках в оценивании достижений ребёнка и в организации взаимодействия с другими специалистами

сопровождения. Иными словами, педагогам с низким уровнем когнитивной готовности сложно выстраивать обучение так, чтобы оно одновременно оставалось доступным для ребёнка с ОВЗ и не снижало качество образовательного процесса для всего класса.

Средний уровень (34 %) указывает на частично сформированную когнитивную готовность. Эти учителя, как правило, имеют общее представление об инклюзии и признают необходимость учитывать особенности обучающихся, однако их знания нередко остаются фрагментарными и «репродуктивными»: педагог может действовать по образцу, опираясь на готовые рекомендации, но испытывает затруднения в нестандартных ситуациях и при необходимости самостоятельного проектирования образовательных решений. Это снижает устойчивость профессиональных действий и делает результаты инклюзивной практики зависимыми от внешней помощи и наличия подробных инструкций.

Высокий уровень (8 %) показывает, что лишь небольшая часть педагогов обладает сформированной системой знаний и представлений, обеспечивающих эффективную реализацию инклюзивного образования в школе. Учителя этой группы лучше ориентируются в психолого-педагогических особенностях детей с различными образовательными потребностями, понимают принципы индивидуализации и дифференциации, способны осмысленно подбирать методы обучения и оценивания, прогнозировать возможные трудности и выстраивать поддержку ребёнка в учебной и социальной сфере.

В целом результаты рисунка 2 позволяют заключить, что когнитивная готовность педагогов является проблемной зоной, поскольку преобладание низкого уровня означает недостаточную обеспеченность школы знаниями,

без которых инклюзивное образование часто становится формальным. При дефиците когнитивного компонента учителю сложно осмысленно проектировать образовательный маршрут ребёнка с ОВЗ, грамотно адаптировать задания и оценочные процедуры, а также создавать условия, при которых ребёнок будет не просто присутствовать в классе, а действительно включаться в обучение и взаимодействие. Следовательно, полученные данные подтверждают необходимость целенаправленной работы по повышению когнитивной готовности педагогов: системного обучения основам инклюзивной педагогики и психологии, освоения технологий адаптации учебного процесса, регулярной методической поддержки и практико-ориентированных форм повышения квалификации, позволяющих переводить знания в устойчивые профессиональные решения.

Для реализации третьей задачи мы использовали тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию школьников» [25], методику оценки способности педагогов решать профессиональные задачи О.С. Кузьминой, опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [15].

Задачи диагностического инструментария:

- выявить умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования;
- определить уровень владения методами и приемами организации инклюзивного школьного образования, умений решать профессиональные задачи в условиях инклюзивного образования.
- выявить степень затруднений в деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования.

На основании проведенных диагностических методик мы получили следующие результаты:

- элементарный (низкий) уровень продемонстрировало 66 % учителей;
- репродуктивный (средний) уровень продемонстрировало 30 % учителей;
- профессиональный (высокий) уровень продемонстрировал 4 % учителей;

Количественная характеристика наглядно представлена на рисунке 3.

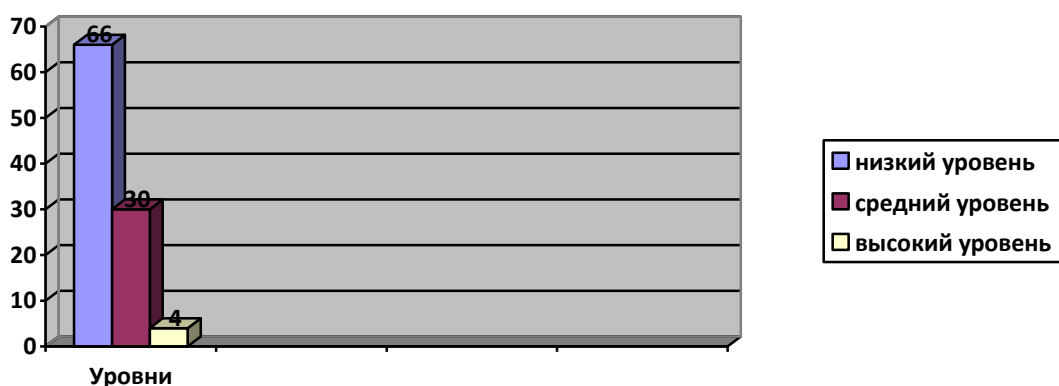


Рис. 3. Уровень операционально-деятельностного компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Преобладание низкого уровня означает, что у большинства учителей пока не сформирован устойчивый практический инструментарий для реализации инклюзии в повседневном учебном процессе. Такие педагоги испытывают затруднения при выборе и применении способов адаптации учебного материала, дифференциации заданий, организации поддержки ребёнка с ОВЗ на уроке и во внеурочной деятельности. Как правило, в реальной работе это проявляется в том, что учитель действует «по привычной схеме», ориентируясь на средний темп и средний уровень класса, а

индивидуальная помощь ребёнку с особыми образовательными потребностями носит эпизодический характер. Недостаточно уверенно решаются и организационные вопросы: выстраивание взаимодействия с тьютором или специалистами сопровождения, распределение ролей на уроке, применение специальных приёмов включения ребёнка в групповую работу, организация безопасной и поддерживающей образовательной среды.

Средний уровень (30 %) показывает наличие определённых умений и опыта, однако эти умения, как правило, не являются системными и проявляются не во всех ситуациях. Такие педагоги могут применять отдельные методы поддержки (упрощение инструкции, дополнительное объяснение, подбор наглядности, частичную дифференциацию заданий), но им часто не хватает целостного проектирования урока под разнообразие образовательных потребностей. В сложных случаях (комбинированные нарушения, выраженные трудности поведения или коммуникации, необходимость постоянного сопровождения) эффективность действий снижается, а педагогические решения становятся ситуативными и зависят от внешней помощи.

Высокий уровень выявлен только у 4 % учителей, что свидетельствует о наличии небольшой группы педагогов, которые способны уверенно и технологично организовывать инклюзивный образовательный процесс. Такие учителя, как правило, умеют заранее планировать урок с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, использовать вариативные методы обучения и оценивания, организовывать взаимодействие в классе так, чтобы ребёнок с ОВЗ был включён не формально, а деятельностно. Они легче выстраивают сотрудничество с командой сопровождения и корректируют собственные действия на основе анализа результатов и наблюдений.

В целом результаты по рисунку 3 показывают, что именно практическая сторона готовности (умения «делать» инклюзию каждый день) является наиболее уязвимой: даже при наличии общей информированности и позитивного отношения к инклюзии учителя часто сталкиваются с дефицитом конкретных технологий и навыков. Следовательно, приоритетом становится развитие операционально-деятельностного компонента через практико-ориентированные формы подготовки: разбор кейсов, моделирование уроков, совместное планирование, наставничество, стажировки в инклюзивных классах, а также регулярная обратная связь и сопровождение в процессе внедрения новых методов работы.

Таким образом, результаты констатирующего этапа подтверждают необходимость целенаправленной формирующей работы, направленной на развитие всех компонентов готовности педагогов к инклюзивному образованию: ценностного принятия инклюзии, укрепления теоретико-методической базы и формирования практического инструментария организации обучения и сопровождения детей с ОВЗ в условиях современной школы.

2.2. Разработка и реализация модульной программы подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде в современных условиях приобретает характер не разовой «повышающей квалификацию» процедуры, а системной профессиональной перестройки. Инклюзия предъявляет учителю требования, которые выходят за пределы привычного набора методических приёмов: необходимо одновременно

поддерживать академические результаты всего класса, учитывать индивидуальные возможности ребёнка с особыми образовательными потребностями, обеспечивать психологическую безопасность, выстраивать взаимодействие с семьёй и специалистами сопровождения, а также поддерживать культуру принятия различий внутри детского коллектива. Именно поэтому в рамках опытно-экспериментальной работы была разработана и реализована модульная программа подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования, основанная на модели поэтапного формирования готовности (мотивационно-ценностной, когнитивной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной).

Разработка программы опиралась на идею о том, что готовность педагога к инклюзивной практике формируется только тогда, когда знания, ценности и действия «сшиваются» в единый профессиональный опыт. Если учитель получает сведения об особенностях детей с ОВЗ, но не проживает ситуаций выбора и не пробует адаптировать урок, эти знания остаются декларативными. Если педагог осваивает отдельные техники и алгоритмы, но внутренне не принимает ценности инклюзии, его деятельность будет носить формальный характер и быстро приведёт к эмоциональному выгоранию и сопротивлению изменениям. Поэтому ключевой задачей стало выстроить такую подготовку, где ценностные установки, предметные знания и практические умения развиваются согласованно и поддерживаются диагностикой, рефлексией и командным взаимодействием.

Методологическую основу модульной программы составили личностно-деятельностный и аксиологический подходы в сочетании с компетентностной логикой проектирования содержания.

Аксиологический подход определил ориентацию программы на

переосмысление профессиональных ценностей учителя. Инклюзия предполагает принятие ребёнка не как «сложности» или «отклонения от нормы», а как полноценного участника образовательного процесса со своими образовательными потребностями и ресурсами развития. В рамках аксиологического подхода обучение строилось так, чтобы педагог осознавал смысл инклюзивного образования, видел его гуманистическую природу и связывал изменения в педагогической практике с ценностью личности каждого ученика. Это позволяло целенаправленно воздействовать на мотивационно-ценностные установки учителя, снижать тревожность и сопротивление, формировать внутреннюю готовность создавать специальные условия поддержки.

Личностно-деятельностный подход обеспечил принципиальную «практичность» программы: подготовка понималась как погружение учителя в деятельность, где он не просто слушает информацию, а решает реальные профессиональные задачи, моделирует ситуации, принимает решения, анализирует последствия и фиксирует собственные изменения в профессиональной позиции. Личностный компонент предполагал опору на прошлый опыт педагогов, их привычные способы действия, особенности стиля общения и имеющиеся профессиональные ресурсы. Обучение организовывалось как субъект-субъектное взаимодействие: педагог рассматривался не как «объект обучения», а как активный участник, способный выбирать, обсуждать, критически оценивать и конструировать решения.

Компетентностная логика стала инструментом проектирования содержания. Профессиональная компетентность учителя в инклюзивной среде рассматривалась как способность решать комплекс типичных и

нестандартных задач: диагностировать образовательные потребности, адаптировать содержание и способы обучения, проектировать поддержку, выстраивать взаимодействие в команде и с семьёй, формировать культуру принятия в классе, оценивать динамику развития. Поэтому содержание программы было структурировано вокруг групп профессиональных задач и требуемых результатов деятельности, а не вокруг перечня «тем ради тем».

В основе программы были заложены принципы, которые позволили сделать подготовку системной, непрерывной и ориентированной на практический результат.

Принцип субъектности предполагал, что учитель является активным субъектом подготовки: он включён в постановку целей, формулирование запросов, выбор способов работы, создание продуктов (проектов, кейсов, адаптированных материалов), оценку результатов. Такой формат усиливал личную ответственность педагога и развивал инициативу, что особенно важно в ситуации инклюзии, где невозможно «работать по одной инструкции».

Принцип системности и непрерывности обеспечивал согласованность целей, содержания, форм и оценки результатов. Каждый модуль имел целевую, содержательную и организационно-технологическую часть; модули взаимно дополняли друг друга и выстраивались в логике последовательного наращивания сложности: от понимания сущности инклюзии и правовых оснований — к диагностике образовательных потребностей — далее к технологиям адаптации и сопровождения — затем к формированию инклюзивной культуры и работе с сообществом — и, наконец, к командной модели взаимодействия и системной организации сопровождения.

Принцип актуализации результатов подготовки означал обязательное

закрепление знаний и умений через действие. После каждого содержательного блока педагоги переходили к решению практической задачи: анализировали ситуацию, выявляли дефицит знаний, восполняли его, проектировали решения, апробировали их в тренинговых форматах и фиксировали результат в виде продукта.

Принцип вариативности предполагал, что программа адаптируется под запросы педагогов, специфику школы, состав обучающихся, ресурсы сопровождения. Содержание и задания корректировались с учётом диагностированных затруднений, а также с учётом того, какие категории ОВЗ представлены в школе и какие организационные модели реально применимы.

Принцип осознанности и свободы выбора был реализован через рефлексивные процедуры и проектный характер обучения. Учителям предоставлялась возможность выбирать формы освоения материала, источники, способы отработки навыков и варианты решения профессиональных задач, а также определять индивидуальные траектории профессионального роста.

Общая характеристика модульной программы

Разработанная программа представляла собой целостный курс, ориентированный на педагогов общеобразовательной школы (учителей начальных классов и предметников), классных руководителей, педагогов-организаторов, а также специалистов сопровождения, включённых в школьную систему поддержки. В ходе апробации программа реализовывалась в смешанном формате: очные практикумы и тренинги сочетались с самостоятельной работой, анализом кейсов, ведением рефлексивных дневников и выполнением проектных заданий в школе.

Содержательно программа была направлена на развитие

профессиональной компетентности педагога в области инклюзивного образования и предполагала достижение следующих результатов:

- принятие ценностей инклюзии и формирование устойчивой профессиональной позиции по отношению к обучающимся с ОВЗ;
- расширение и углубление знаний о психолого-педагогических особенностях разных категорий детей с ОВЗ и об их особых образовательных потребностях;
- освоение технологий адаптации и дифференциации обучения, проектирования индивидуальных маршрутов и создания развивающей среды;
- формирование навыков профилактики конфликтов, развития толерантности и поддержки благоприятного социально-психологического климата класса;
- развитие компетенций командного взаимодействия, участия в школьных консилиумах, совместного планирования и мониторинга динамики развития ребёнка;
- развитие рефлексивной культуры учителя и способности анализировать собственные профессиональные затруднения и результаты деятельности.

Важной особенностью программы стало то, что она рассматривалась не как «информационный курс», а как система модулей, в каждом из которых педагог решает профессиональную задачу и создаёт продукт, пригодный для использования в реальной школьной практике. Тем самым программа выполняла одновременно обучающую, проектировочную и внедренческую функции.

Технология реализации программы

Технология реализации программы была построена по единой логике,

повторяющейся в каждом модуле. Эта логика обеспечивала переход от понимания к действию и от действия — к устойчивому профессиональному опыту.

1. Погружение в проблематику: учителям предлагалась ситуация из практики (кейс, видеосюжет, описание школьной истории), которая вызывала необходимость принятия решений и выявляла профессиональные дефициты.

2. Проблематизация: группа формулировала, в чём именно состоит затруднение, какие риски оно несёт, какие вопросы нужно прояснить. На этом этапе учителя осознавали собственные ограничения и формировали запрос на знания и инструменты.

3. Целеполагание и планирование: определялись цели работы внутри модуля, критерии успешности, распределялись роли (например, «учитель», «тьютор», «психолог», «родитель», «администрация»), выбирались формы отработки.

4. Освоение содержания: педагоги изучали необходимый материал, но в «прикладном» формате — через схемы, алгоритмы, разбор примеров, анализ ошибок, сравнение подходов.

5. Конструирование решения: на основе изученного содержания учителя проектировали решение профессиональной задачи, разрабатывали конкретный продукт (план поддержки, адаптацию урока, алгоритм взаимодействия, программу формирования толерантности и т.п.).

6. Практическая отработка: решение «проживалось» через деловые игры, микропреподавание, моделирование урока, разбор возможных реакций детей и родителей, тренировку коммуникаций.

7. Рефлексия и оценка: фиксировались изменения в понимании, сложности, удачные решения и зоны роста; проводилась взаимная оценка

продуктов по критериям; намечались шаги переноса в практику школы.

Эта технология позволила организовать подготовку как управляемый процесс изменения профессиональной позиции педагога, а не как пассивное усвоение информации.

Структура модульной программы

Программа включала пять взаимосвязанных модулей. Выбор именно такой структуры был обусловлен тем, что она соответствует ключевым группам профессиональных задач учителя в инклюзивной школе и отражает реальные затруднения, выявляемые в школьной практике: понимание инклюзии и её условий, знание особенностей детей с ОВЗ, владение технологиями организации обучения, формирование культуры принятия, командная работа и сопровождение.

Ниже раскрывается содержание каждого модуля в логике: цель — задачи — ключевые темы — профессиональная задача — продукты — формы работы.

Модуль 1 «Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен» был выстроен как вводный и одновременно установочный, потому что именно на этом этапе формируется рамка, в которой педагог дальше воспринимает все технологии, методы и рекомендации. Цель модуля заключалась в том, чтобы дать учителю целостное и профессионально корректное понимание инклюзии: зачем она нужна, какие цели ставит, на каких ценностях строится, какие правовые основания имеет и какие организационные условия должны быть созданы в школе. Отдельно подчёркивалось, что инклюзия — это не единичное решение «взять ребёнка с ОВЗ в класс», а системное качество образовательной организации. Поэтому одна из первых задач модуля состояла в преодолении распространённого

«сужения» инклюзии до формального факта совместного обучения. Учителям показывали, что сама по себе совместная рассадка детей не гарантирует ни обучения, ни социализации, ни психологической безопасности: ребёнок может присутствовать, но не участвовать, испытывать перегрузку, быть изолированным или постоянно попадать в ситуацию неуспеха. Настоящая инклюзивность определяется тем, насколько школа способна создавать специальные условия, перестраивать образовательный процесс и обеспечивать поддержку, чтобы ребёнок реально включался в деятельность, продвигался и чувствовал себя принятым.

В рамках модуля последовательно решались задачи, которые логически «собирают» представление об инклюзии в систему. Уточнение понятийного аппарата было необходимо, потому что без ясных определений педагог легко смешивает разные модели и начинает действовать на основе бытовых представлений. На занятиях учителя разбирали, что такое инклюзия, чем она отличается от интеграции и от простой совместной формы обучения, что означает доступность и участие, как понимаются «особые образовательные потребности», что включают «специальные условия» и почему они относятся не только к материальной среде, но и к методике, организации урока, оцениванию, коммуникации. Далее рассматривались модели организации инклюзивного образования, чтобы педагог видел несколько возможных схем и понимал, что школа может быть на разных уровнях готовности: где-то есть команда сопровождения и тьюторы, где-то помощь строится через ресурсный центр и внешних специалистов, где-то важнее грамотно организовать внутренние алгоритмы и распределение ролей. Затем разбирались нормативные требования и ответственность участников процесса, потому что в реальной практике именно неясность обязанностей ведёт к напряжению:

учитель чувствует, что «должен всё», семья ждёт быстрых результатов, администрация боится претензий, специалисты работают несогласованно. В модуле акцент делался на том, что правовые нормы задают рамку: школа обязана обеспечить условия, учитель обязан учитывать особенности ребёнка и соблюдать специальные условия, специалисты сопровождения обеспечивают коррекционно-развивающую поддержку, а семья является партнёром, без которого устойчивый прогресс ребёнка часто невозможен. После этого учителя переходили к выделению критериев готовности школы к инклюзии и к осмыслению собственной роли, потому что даже при ограниченных ресурсах педагог может существенно повысить качество включённости через грамотное проектирование урока, организация взаимодействия в классе и корректную коммуникацию с семьёй и коллегами.

Содержательные линии модуля строились так, чтобы педагог «увидел» инклюзию в нескольких измерениях одновременно. Ценности и принципы инклюзии раскрывались через идею равного достоинства, недискриминации и права ребёнка на участие, но обязательно с переводом на язык школьной практики: как ценности проявляются в способах обращения к ребёнку, в правилах класса, в реакциях на ошибки, в формировании культуры взаимопомощи. Права ребёнка и семьи рассматривались не как формальное перечисление, а как основа партнёрства и доверия: педагог учился понимать, какие ожидания семьи закономерны, как обсуждать специальные условия и индивидуальные маршруты без конфликта, как согласовывать единые правила поддержки дома и в школе. Понятие специальных условий разбиралось как центральное, потому что именно оно связывает права и ценности с реальными действиями: учителя обсуждали, какие условия являются обязательными для включения ребёнка, какие можно обеспечить

силами учителя, какие требуют поддержки специалистов или администрации, и как оценивать эффективность условий по динамике участия ребёнка в уроке. Школьная инклюзивная культура рассматривалась как система норм и отношений, где важны язык педагогов, стиль обратной связи, способы предотвращения стигматизации, готовность класса к сотрудничеству и навыки учителя управлять групповой динамикой. Барьеры и риски формальной инклюзии анализировались на примерах типичных ситуаций: когда ребёнку дают «совсем другое» задание, и он выпадает из общего контекста; когда отсутствует структура урока и ребёнок быстро перегружается; когда учитель оценивает по единым критериям и провоцирует постоянный неуспех; когда одноклассники не понимают, почему «ему можно иначе», и возникают конфликты; когда школа не выстроила взаимодействие со специалистами и вся ответственность фактически ложится на учителя. Организационные модели поддержки и критерии готовности школы объединяли предыдущие линии в практическую схему: педагог учился видеть, из каких элементов складывается «работающая» инклюзия и что нужно изменить, чтобы она стала реальностью, а не декларацией.

Профессиональная задача модуля строилась вокруг проектирования модели инклюзивного образования для конкретной школы или района, потому что инклюзивная готовность формируется не только через знания, но и через способность планировать и принимать решения в реальных условиях. Учителям предлагалось описать, как может быть организована инклюзия при имеющихся ресурсах учреждения: какие документы и регламенты нужны, кто за что отвечает, какие механизмы сопровождения включаются, как организуется взаимодействие с семьёй, специалистами и внешними структурами, какие показатели качества будут отслеживаться и кто их

анализирует. Для этого педагоги работали с «паспортом школы» как с моделью реальности: анализировали кадровый состав, условия здания, наличие специалистов, опыт работы с детьми с ОВЗ, особенности контингента и родительского сообщества, выявляли сильные стороны и дефициты. Затем формулировали план перехода от формальных деклараций к практическим условиям, причём план должен был быть поэтапным: что можно сделать сразу на уровне класса и урока, что требует решений администрации, какие ресурсы нужно привлечь извне, какие риски нужно предупредить заранее. Такой формат помогал педагогам увидеть, что инклюзия — это управляемый процесс, где даже при ограничениях возможно движение вперёд, если школа действует системно.

Продукты модуля были ориентированы на практическое применение. Проект модели организации инклюзии в школе позволял закрепить понимание структуры сопровождения и логики действий: от первичного включения ребёнка и определения специальных условий до мониторинга динамики и корректировки поддержки. Перечень нормативных и локальных документов формировал «дорожную карту» для школы: какие положения, регламенты, маршруты взаимодействия и формы фиксации нужны, чтобы избежать хаоса и размывания ответственности. Чек-лист готовности школы к инклюзии давал инструмент самодиагностики: школа могла оценить кадровые, материальные, методические и коммуникативные ресурсы и увидеть приоритеты развития. Карта рисков и управленческих решений обучала педагогов мыслить не только идеальной моделью, но и сложными сценариями: что делать, если нет специалиста и как выстроить помощь через внешние ресурсы; как действовать при сопротивлении родителей, сохраняя уважение и правовую корректность; как организовать поддержку, если среда

не адаптирована; как предупреждать перегрузку ребёнка; как выстраивать взаимодействие в коллективе и предотвращать конфликты. Важно, что продукты модуля не были «бумажными», а предполагали возможность реального использования в управлении школой и организации работы класса.

Формы работы также подбирались так, чтобы педагог не оставался в позиции слушателя, а отрабатывал аналитические и проектировочные действия. Анализ кейсов развивал умение видеть проблему целостно и находить решения, учитывающие и ребёнка, и класс, и требования программы. Групповая экспертиза школьных ситуаций формировала навык профессионального обсуждения и командного принятия решений, что особенно важно в инклюзии. Работа с документами учила «переводить» нормативные требования в понятные школьные алгоритмы. Стратегическая сессия помогала видеть инклюзию как процесс изменений, а деловая игра «Школа готовится к инклюзии» моделировала реальные переговоры, распределение ролей, поиск ресурсов и выход из конфликтных ситуаций. В результате модуль задавал фундамент: педагоги выходили с более ясным пониманием инклюзии, с общей логикой построения специальных условий и с инструментами планирования, которые позволяют школе двигаться от формального включения к реальному участию ребёнка в образовательной жизни.

Модуль 2 «Особые образовательные потребности детей с ОВЗ» строился как следующий шаг после смыслового и организационного основания: если в первом модуле учитель отвечает на вопрос «что такое инклюзия и как школе быть готовой», то во втором он учится отвечать на вопрос «что именно нужно конкретному ребёнку и как это увидеть в реальной ситуации урока». Целью модуля стало развитие у педагогов

профессионального понимания психофизического развития детей с ОВЗ и формирование умения выявлять их особые образовательные потребности, чтобы переходить от обобщённых формулировок вроде «ему трудно» к конкретным педагогическим решениям: что именно мешает усвоению, какая поддержка нужна, какие условия обязательны, что можно изменить уже завтра на уроке, а что требует подключения специалистов. Ключевая идея модуля заключалась в различении медицинского диагноза и педагогического запроса. Учителю показывали, что диагноз сам по себе не объясняет, как ребёнок учится и что ему нужно в классе: два ребёнка с одинаковой формулировкой могут иметь совершенно разные механизмы трудностей, разный уровень компенсаторных возможностей и разные эффективные способы поддержки. Поэтому профессиональная задача педагога — не «поставить диагноз», а увидеть образовательные барьеры и ресурсы ребёнка и спроектировать условия, которые делают обучение доступным и развивающим.

Задачи модуля включали освоение базовых представлений о вариантах нарушений развития и типичных образовательных трудностях, но именно в педагогическом ракурсе: как проявляются особенности восприятия, внимания, памяти, речи, моторики, коммуникации и эмоциональной регуляции и как они влияют на выполнение школьных задач. Важной задачей стало развитие навыков педагогического наблюдения и анализа, потому что в классе учитель работает прежде всего через наблюдение: он замечает, на каком этапе ребёнок теряется, что вызывает отказ от деятельности, когда растёт тревожность, какие ситуации провоцируют перегрузку, какие формы работы, наоборот, повышают включённость. Учителей обучали построению первичного профиля потребностей и ресурсов ребёнка, который позволяет

систематизировать наблюдения и делать выводы в практическом языке, без медицинских терминов. Параллельно развивалась эмпатия и корректное восприятие ребёнка: педагоги учились видеть за трудностью личность, учитывать достоинство ребёнка, избегать стигматизирующего языка и понимать, что поведение часто является сигналом о барьере, а не признаком «плохого воспитания».

Содержательные темы модуля охватывали особенности развития детей разных категорий с точки зрения школьной практики: речевые нарушения и их влияние на понимание инструкции, формирование письменной речи и участие в диалоге; расстройства аутистического спектра и особенности коммуникации, сенсорной чувствительности, потребности в структуре; нарушения опорно-двигательного аппарата и влияние моторных трудностей на письмо, темп работы и утомляемость; интеллектуальные нарушения и специфику усвоения, необходимость опоры на наглядность, повторяемость и пошаговость; особенности внимания и саморегуляции при СДВГ, сложности удержания инструкции, импульсивность и потребность в коротких циклах деятельности. Отдельно рассматривались школьные барьеры и сенсорные перегрузки, поскольку многие трудности в инклюзивном классе связаны не с «неспособностью ребёнка», а с перегруженностью среды: шум, быстрые переключения, многословные инструкции, большое количество стимулов, непредсказуемость, плотный темп. Педагоги разбирали признаки учебных трудностей и учились отличать их причины: не понял, не успел, не удержал внимание, испугался ошибки, перегрузился, не может оформить ответ из-за моторики, не вступает в контакт из-за коммуникативных особенностей. Затем вводились принципы педагогической диагностики в классе и алгоритм определения особых образовательных потребностей, который помогает

сформулировать: какая поддержка нужна в восприятии информации, в организации деятельности, в коммуникации, в оценивании, в сенсорной среде, в поведении. Завершалась линия тем проектированием первичных условий поддержки — то есть набором конкретных адаптаций, которые учитель может применить, чтобы ребёнок включился в деятельность и начал демонстрировать прогресс.

Профессиональная задача модуля была ориентирована на практическое решение вопроса эффективности инклюзивного обучения при имеющихся условиях и на проектирование поддержки, необходимой ребёнку для включения в учебную деятельность. Учителя анализировали несколько профилей детей, составленных на основе описаний поведения, наблюдений на уроке, результатов письменных и устных работ, иногда — фрагментов «учебной истории» ребёнка. Сопоставление профилей позволяло увидеть, что внешне похожие трудности могут иметь разные причины: например, ребёнок может не отвечать из-за речевого дефицита, а может — из-за тревожности; может не выполнять письменное задание из-за непонимания инструкции, а может — из-за моторной трудности; может «мешать» на уроке из-за импульсивности, а может — из-за сенсорной перегрузки. На этой основе педагоги формулировали гипотезы о ведущих барьерах и проектировали набор специальных условий: как изменить инструкцию, как сократить лишние стимулы, как дать визуальную опору, как распределить время, как организовать поддержку в группе, как изменить формат контроля. Такой подход развивал профессиональное мышление: учитель учился переходить от оценки личности («он невнимательный») к анализу условий и задач («на этом этапе ему нужна структура и наглядная подсказка»).

Продукты модуля также были практическими и предназначались для использования в школе. Сравнительная схема образовательных потребностей для разных профилей помогала педагогам систематизировать знания и быстрее ориентироваться в типичных запросах поддержки. Карта наблюдения за ребёнком в классе давала инструмент фиксации: что происходит на разных этапах урока, где возникают трудности, какие формы работы помогают, как ребёнок реагирует на обратную связь, какие признаки перегрузки появляются. Шаблон первичного педагогического заключения был важен тем, что учил педагога описывать ситуацию профессионально и корректно, без медицинского языка и оценочных ярлыков: через наблюдаемые факты, предполагаемые барьеры и рекомендуемые условия поддержки. Перечень специальных условий и адаптаций представлял набор конкретных решений, который можно сопоставить с профилем ребёнка и выбрать подходящие меры. Рекомендации по взаимодействию со специалистами сопровождения и семьёй на этапе первичного включения помогали выстроить коммуникацию: как обсуждать трудности, как согласовывать поддержку, как не обвинять, как фиксировать успехи и динамику, чтобы взаимодействие стало партнёрским и ресурсным.

Формы работы в модуле были направлены на развитие наблюдательности, эмпатии и практических навыков анализа. Тренинг наблюдения учил педагогов видеть не только «результат» поведения, но и его причины и контекст. Разбор ученических работ позволял анализировать ошибки как индикаторы трудностей: где нарушена логика, где не усвоен способ действия, где мешает дефицит речи или внимания, где ребёнок не понял инструкцию. Моделирование ситуаций «урок глазами ребёнка» помогало педагогам пережить опыт перегрузки или непонимания и тем

самым глубже осознать значение структуры и поддержки. Ролевая игра «разговор с родителем» отрабатывала деликатную коммуникацию: как сообщать о трудностях без обвинений, как объяснять необходимость специальных условий, как обсуждать совместные шаги. Практикум по составлению профиля потребностей закреплял умение переводить наблюдения в педагогические решения, формируя у учителя уверенность в том, что инклюзия начинается с понимания конкретного ребёнка и с точной настройки условий обучения.

Модуль 3 «Технологии, методы и формы организации инклюзивного обучения» действительно выступал центральным по практической насыщенности, потому что именно здесь педагоги переходили от понимания принципов инклюзии и особенностей детей к конкретным действиям на уроке, на перемене, во внеурочной деятельности и в повседневной коммуникации. В этом модуле инклюзия переставала быть «идеей» и становилась технологией: учителя учились видеть урок как систему управляемых параметров, которые можно изменять, чтобы обеспечить включённость ребёнка с ОВЗ, не разрушая обучение всего класса. Цель модуля заключалась в формировании у педагогов умения применять технологии инклюзивного обучения, то есть проектировать такие условия, при которых ребёнок не просто присутствует, а участвует, понимает, выполняет посильные задания и демонстрирует прогресс. Особый акцент делался на предотвращении «псевдоинклюзии», когда внешне школа «всё делает правильно», но ребёнок фактически остаётся вне содержания урока, изолирован среди сверстников или постоянно испытывает неуспех.

Содержательно модуль начинался с освоения логики дифференциации и универсального дизайна обучения. Учителям важно было понять, что

инклюзивный урок не равен бесконечным индивидуальным планам, которые невозможно вести в одном классе, и не равен постоянному упрощению материала для ребёнка с ОВЗ. Дифференциация рассматривалась как профессиональная способность сохранять общую тему и цель урока, но варьировать способы движения к результату. Универсальный дизайн обучения вводился как стратегия «планирования на разнообразие», когда учитель заранее предусматривает разные каналы восприятия (слово, образ, действие), разные формы участия (устно, письменно, через выбор, в паре), разные способы предъявления результата (схема, краткий ответ, практическое действие), тем самым снижая барьеры не только для ребёнка с ОВЗ, но и для многих других учеников. Эта идея очень важна для снятия напряжения у педагогов: когда урок спроектирован гибко, поддержка перестаёт быть «экстренной мерой» и становится частью общей педагогической технологии.

Далее учителя отработывали разработку адаптированных заданий и учебных материалов. Практика строилась вокруг того, чтобы научиться «переводить» тему урока в задания разного уровня трудности и разного формата, не создавая ощущения, что ребёнок с ОВЗ делает что-то «постороннее». Например, общая учебная задача может оставаться единой, но объём, темп, уровень самостоятельности и форма ответа меняются. Отдельно отработывалась адаптация инструкций: многие трудности включённости связаны не с содержанием, а с тем, что ребёнок не понимает, что от него хотят, и теряется на первом шаге. Поэтому учителя учились делать инструкции короткими, пошаговыми, визуально подкреплёнными, с проверкой понимания и возможностью повторения. На этом же этапе педагоги тренировались управлять темпом урока: создавать «окна времени» для завершения задания, использовать промежуточные остановки, вводить

микропаузу, чтобы ребёнок успевал включиться и не накапливал фрустрацию.

Отдельной задачей модуля было обучение алгоритму построения адаптированной образовательной программы и индивидуального маршрута. Здесь педагоги учились связывать школьную программу с реальными возможностями ребёнка, выделять приоритеты, формулировать достижимые цели, согласовывать образовательные и коррекционно-развивающие задачи, определять формы поддержки и критерии успеха. Важно было показать, что индивидуальный маршрут — это не «бумага для отчётности», а инструмент управления процессом: он отвечает на вопрос, что именно ребёнок должен освоить, как мы ему поможем, кто отвечает за поддержку и как мы поймём, что есть продвижение. Такой подход повышал профессиональную уверенность: у педагога появлялась ясная структура действий, а не ощущение бесконечной неопределённости.

Сильная линия модуля была связана с навыками совместного преподавания и взаимодействия с тьютором, дефектологом, психологом и другими специалистами. Учителя разбирали, как распределять роли так, чтобы поддержка ребёнка с ОВЗ не превращалась в изоляцию «ученик + взрослый», когда ребёнок общается только с помощником и выпадает из коллектива. Отрабатывались модели взаимодействия на уроке: кто ведёт общий темп, кто отвечает за визуальные опоры и структуру, кто помогает ребёнку включиться в групповую работу, как и когда давать подсказку, чтобы поддержка развивала самостоятельность, а не формировала зависимость. Обсуждалось, как планировать урок совместно, какие данные учителю важно передавать специалистам и какие рекомендации специалиста реально помогают на практике. Важной частью становился общий язык команды:

чтобы учитель и специалисты говорили о трудностях и прогрессе ребёнка одинаковыми понятиями и могли согласованно корректировать стратегию.

Также в модуле подробно осваивались приёмы организации класса и поведения, поддерживающие включённость ребёнка. Педагоги учились видеть поведение как показатель барьера: ребёнок может «мешать», отказываться, уходить в себя или проявлять протест не потому, что «плохой», а потому, что перегружен, не понимает задачу, устал или не справляется с сенсорными раздражителями. Поэтому отрабатывались технологии позитивной дисциплины и поддержки поведения: ясные правила, предсказуемость, акцент на подкреплении нужного поведения, обучение социальным навыкам, профилактика эскалации конфликтов. Отдельно рассматривались сенсорные и коммуникативные барьеры: как снизить шум и хаос, как организовать пространство, как использовать «зоны разгрузки», как выстроить работу так, чтобы ребёнок мог вернуться в деятельность после перегрузки. При необходимости разбирались элементы альтернативной коммуникации, когда ребёнку требуются карточки, визуальные подсказки, коммуникативные книги или другие средства, которые помогают выразить просьбы и участвовать в уроке.

Содержательные линии модуля были систематизированы так, чтобы учитель видел основные «рычаги» инклюзивного урока. Дифференциация по содержанию, процессу, продукту и среде показывала, что вариативность может строиться на разных уровнях: можно менять не только сложность задания, но и способ его выполнения, форму результата, организацию пространства и поддержку. Адаптация инструкций и темпа связывала технологию с реальными трудностями включённости. Визуальная поддержка и структурирование урока вводились как универсальный инструмент

доступности для многих детей, особенно тех, кому сложно удерживать внимание и планировать действия. Кооперативное обучение и работа в парах рассматривались как средство социализации и включения: ребёнок с ОВЗ получает роль в общем деле, а одноклассники учатся сотрудничать. Совместное преподавание и распределение ролей позволяло понять, как организовать поддержку без перегрузки учителя. Оценивание прогресса и критерии успеха завершали технологический цикл, потому что без корректного оценивания любые адаптации теряют смысл: ребёнок должен понимать, что от него ожидается, и получать обратную связь, которая поддерживает мотивацию и фиксирует реальный прогресс, а не только соответствие «норме».

Профессиональная задача модуля была специально направлена на преобразование формальной инклюзии в эффективную практику. Педагогам предлагалось рассмотреть ситуацию школы, где внешне «условия есть», но ребёнок всё равно не включается: либо сидит без участия, либо демонстрирует устойчивое отставание, либо регулярно «срывает» уроки, либо избегает выполнения заданий. Учителя должны были не просто предложить «ещё больше помощи», а диагностировать, какие элементы системы не работают. В анализе они искали причины на разных уровнях: не согласовано планирование между учителем и специалистами; задания не адаптированы по объёму и формату; инструкции слишком сложные и длинные; не учтены сенсорные перегрузки; отсутствуют визуальные опоры; роли тьютора и учителя пересекаются или не определены; стратегия оценивания провоцирует постоянный неуспех; класс не подготовлен к сотрудничеству; учитель не имеет инструмента регулирования поведения. Такой формат учил педагогов мыслить системно: не обвинять ребёнка или

родителей, а искать управляемые параметры урока и школьной организации, которые можно изменить.

Продукты модуля включали несколько практических результатов, которые фиксировали освоение технологии. Схема технологического обеспечения инклюзии на уроке показывала, какие элементы должны быть предусмотрены заранее: структура урока, варианты инструкций, дифференцированные задания, формы поддержки, способы включения в совместную работу, критерии успеха и обратная связь. Банк адаптаций и дифференцированных заданий по предмету давал учителю готовый ресурс, который можно применять, не изобретая каждый раз заново. Алгоритм разработки индивидуального маршрута или адаптированной программы позволял связать технологию урока с долгосрочными целями и мониторингом. Модель коррекционно-развивающей среды включала организацию пространства, визуальные опоры, зоны разгрузки и способы сенсорной поддержки. Проект фрагмента урока с описанием поддержки ребёнка демонстрировал, что учитель умеет «встроить» помощь в общую структуру занятия. Критерии оценивания прогресса и варианты обратной связи закрепляли принцип, что успех определяется динамикой и достижением индивидуально значимых результатов при сохранении общей образовательной цели.

Формы работы в модуле были максимально практичными. Микропреподавание позволяло педагогу провести мини-урок с адаптациями и тут же получить обратную связь от коллег и тренера, увидеть, где адаптация работает, а где создаёт новые трудности. Мастер-классы демонстрировали конкретные инструменты: визуальные расписания, конструкторы заданий, приёмы дифференциации, способы поддерживающего оценивания. Работа с

кейсами учила анализировать ситуацию и выбирать технологические решения. Конструктор заданий помогал учителю быстро создавать варианты одного задания для разных уровней. Анализ видеозаписей уроков был важен тем, что педагоги учились видеть «незаметные» барьеры: слишком быстрый темп, отсутствие пауз, неопределённость инструкций, перегруженность визуального поля, неудачное расположение ребёнка, неверный стиль обратной связи. Формат «lesson study» в группе развивал культуру совместного планирования: педагоги вместе проектировали урок, наблюдали, анализировали включённость ребёнка и корректировали решение. Тренинг совместного планирования закреплял командный подход и снижал риск того, что учитель остаётся один на один с инклюзивной задачей.

Модуль 4 «Формирование толерантности и инклюзивной культуры в детском и взрослом коллективе» был логическим продолжением третьего, потому что даже идеально спроектированный урок не даст эффекта, если ребёнок в классе сталкивается с отвержением, насмешками или скрытой изоляцией. Инклюзия в реальности держится на отношениях, и поэтому модуль был посвящён воспитательной и коммуникативной работе учителя: формированию культуры принятия, профилактике стигматизации, созданию социально-эмоциональной безопасности, выстраиванию партнёрства с родителями и коллегами. Цель модуля заключалась в том, чтобы сформировать у учителей умение организовывать такую работу системно, а не эпизодически, и реагировать на конфликты профессионально, не допуская закрепления негативных установок в коллективе.

В содержательном плане модуль раскрывал, как формируются предубеждения и стигма, почему дети и родители могут реагировать тревогой, раздражением или сопротивлением, и как педагог может управлять

этими процессами через коммуникацию и совместную деятельность. Учителя осваивали стратегии построения детского коллектива, где ценится сотрудничество, взаимопомощь и уважение к различиям. Обсуждались способы говорить о различиях корректно и безопасно, не раскрывая лишнюю личную информацию о ребёнке, но помогая классу понять нормы поддержки и взаимодействия. Значительная часть была посвящена алгоритмам реагирования на исключение и буллинг: как действовать быстро и спокойно, как отделять поведение от личности, как вовлекать класс в восстановление норм, как работать с родителями участников конфликта, как предотвращать повторение ситуации. Важной линией становились классные часы и воспитательные события, совместные проекты, распределение ролей, технологии «равный — равному», когда дети учатся помогать друг другу не из жалости, а из уважения и общей цели. Отдельно отработывалась коммуникация с родителями в двух вариантах: поддерживающая, когда родители готовы сотрудничать, и конфликтная, когда есть страхи, претензии, обвинения или сопротивление инклюзии.

Профессиональная задача модуля строилась вокруг включения в класс ребёнка с ярко заметной особенностью и профилактики настороженности со стороны детей и родителей. Учителя разрабатывали план действий, который начинался задолго до первого дня: как подготовить пространство, как подготовить класс, какие правила взаимодействия ввести, как сформировать роли и совместные задачи, как организовать первое знакомство, как выбрать такие формы деятельности, где ребёнок сможет проявить себя и быстро пережить опыт принятия. Параллельно проектировалась стратегия общения с родителями: как объяснить принципы инклюзии, как снять тревогу, как предотвратить распространение слухов и конфликтов, как выстроить общие

правила поддержки и уважительного общения. Здесь же рассматривалось, как поддерживать самого ребёнка с ОВЗ, чтобы его включение не было травматичным: как обеспечить безопасность, как работать с самооценкой, как предупреждать переутомление, как помогать строить контакты со сверстниками.

Продукты модуля включали алгоритм формирования толерантного отношения в классе, программу воспитательных мероприятий на период адаптации, сценарий классного часа и обсуждения, план родительского собрания и информационного сопровождения, набор игровых и проектных форм, развивающих эмпатию и сотрудничество, а также рекомендации по коммуникации при конфликте. Эти продукты были важны тем, что давали учителю готовые «скрипты» и сценарии, которые снижают риск импровизации в напряжённой ситуации и помогают действовать уверенно и профессионально.

Формы работы модуля включали тренинг эмпатии и коммуникации, ролевую игру «сложный разговор с родителями», разработку воспитательных программ, анализ школьных конфликтных кейсов и педагогическую мастерскую по созданию событий класса. Педагоги учились не только говорить «правильно», но и слышать эмоции собеседника, удерживать границы, переводить разговор из обвинений в конструктив, предлагать понятные шаги и фиксировать договорённости. Это особенно важно, потому что инклюзия часто «ломается» не на методике, а на коммуникации и доверии.

Модуль 5 «Междисциплинарная команда и школьный консилиум как механизм сопровождения» завершал программу, переводя индивидуальные педагогические решения в системную модель сопровождения. Центральная

мысль модуля заключалась в том, что даже самый сильный и мотивированный учитель не может в одиночку закрыть весь спектр потребностей ребёнка с ОВЗ, особенно если речь идёт о выраженных трудностях коммуникации, поведения, речи, моторики или эмоциональной регуляции. Эффективная инклюзия требует команды и согласованности: кто наблюдает, кто помогает, кто корректирует цели, кто обеспечивает коррекционно-развивающие занятия, кто отвечает за коммуникацию с семьёй, как фиксируется динамика и как принимаются решения. Поэтому цель модуля состояла в формировании у педагогов умения работать в междисциплинарной команде, участвовать в консилиумных формах, совместно проектировать индивидуальный маршрут и обеспечивать непрерывность поддержки.

Содержательные линии модуля включали структуру команды сопровождения и функции каждого специалиста, маршруты взаимодействия и обмена информацией, регламенты консилиума и правила командного обсуждения, документацию поддержки, мониторинг и критерии прогресса, согласование образовательных и коррекционно-развивающих целей, а также взаимодействие с семьёй как с частью команды. Учителя учились формулировать педагогический запрос, то есть описывать проблему профессиональным языком, опираясь на наблюдения и данные, а не на субъективные оценки. Они также учились представлять результаты наблюдений так, чтобы специалисты могли предложить точные рекомендации, а команда могла договориться о единых действиях на уроке и вне урока. Отрабатывалась модель разработки индивидуального маршрута и плана сопровождения как коллективного документа, где есть цели, меры поддержки, ответственные, сроки и способы оценки результата.

Профессиональная задача модуля предполагала построение модели эффективного взаимодействия специалистов и разработку проекта индивидуального сопровождения ребёнка. Педагоги описывали, как организовать работу команды в школе: кто инициирует консилиум, как собираются данные, как формулируется запрос, как фиксируются решения, как распределяются роли, как согласуются действия учителя и специалистов, как организуется мониторинг, как обсуждаются результаты с семьёй и как корректируется план. Такой формат помогал сделать сопровождение не разовым и стихийным, а регулярным и управляемым процессом.

Продукты модуля включали схему взаимодействия команды, регламент консилиума, шаблоны протокола обсуждения, проект индивидуального плана сопровождения, план мониторинга и обратной связи, алгоритм коммуникации с семьёй в формате партнёрства. Эти продукты повышали устойчивость инклюзии в школе: даже при смене отдельных специалистов сохранялась единая логика сопровождения и понятные правила работы.

Формы работы модуля включали деловую игру «консилиум», командное проектирование плана сопровождения, супервизионные обсуждения кейсов и практикум по мониторингу динамики и корректировке решений. Через игру педагоги отрабатывали реальные роли и учились слышать друг друга, фиксировать договорённости и переводить обсуждение в конкретные шаги. Супервизия позволяла разбирать сложные случаи без обвинений и выгорания, а практикум по мониторингу формировал привычку опираться на данные и динамику ребёнка, а не на единичные впечатления. В результате модули 3–5 выстраивались в связную систему: сначала учитель осваивает технологии урока и поддержки, затем учится формировать культуру класса и партнёрство с семьёй, а после — закрепляет всё это в

командной модели сопровождения, которая делает инклюзивные практики устойчивыми и воспроизводимыми.

Для повышения практической результативности программа сопровождалась учебно-методическим пакетом, включающим рабочие тетради по модулям, кейсы, шаблоны документов, чек-листы, банки адаптаций, примеры локальных актов, а также контрольно-измерительные материалы. Каждый модуль содержал: пояснительную записку (цели, задачи, логика), учебный план и краткое содержание, ожидаемые результаты, критерии оценки продуктов, перечень источников и ресурсов, а также задания для самостоятельной работы.

В ходе реализации использовались методы активного обучения: кейс-метод, организационно-деятельностные игры, тренинги, микропреподавание, проектная работа, педагогическая мастерская, групповая экспертиза, фокус-группы, супервизия и наставничество. Такой инструментарий позволил перевести подготовку в деятельностную плоскость и сформировать устойчивые навыки.

Оценка эффективности подготовки строилась по логике входной, текущей и итоговой диагностики и предполагала фиксацию изменений по основным компонентам готовности.

– Входной этап позволял определить исходные установки, уровень знаний и степень владения практическими умениями, а также выявить индивидуальные запросы и наиболее острые затруднения.

– Текущий контроль осуществлялся через оценку продуктов модулей по критериям, наблюдение активности педагога в тренингах, самооценку и взаимную оценку, рефлексивные записи.

– Итоговая оценка включала экспертизу итогового портфолио (набор

разработанных материалов и проектов), анализ кейсов «до/после», самоотчёт педагога о переносе результатов в практику и обсуждение изменений в профессиональной позиции.

В качестве ключевого показателя результативности рассматривалась не «информированность», а способность педагога применять освоенные подходы в реальных школьных ситуациях: адаптировать обучение, выстраивать поддержку, взаимодействовать с командой, предупреждать конфликты и создавать инклюзивную культуру класса.

Разработанная и реализованная модульная программа подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования позволила выстроить целостную систему профессионального развития, ориентированную на реальные задачи педагогической практики. Модульное построение обеспечило структурированность и управляемость подготовки, а деятельностная технология реализации — переход от теоретического понимания к практическим решениям. Важным результатом стало согласованное развитие ценностных установок, знаний и практических действий: учителя не только осваивали инструменты инклюзивного обучения, но и формировали профессиональные смыслы и внутреннюю готовность работать с разнообразием образовательных потребностей. Программа показала, что устойчивое внедрение инклюзивного образования возможно при условии системной подготовки, предваряющей диагностики затруднений, практико-ориентированного решения профессиональных задач, командной модели сопровождения и регулярной рефлексии педагогического опыта.

2.3. Результаты опытно-экспериментального исследования по формированию готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Цель контрольного этапа исследования - выявить эффективность модульной программы подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи, содержание и методика контрольного этапа исследования соответствует задачам, содержанию и методике констатирующего этапа исследования.

Диагностический инструментарий использовался тот же, что и на этапе констатирующего эксперимента.

В результате контрольного эксперимента по выявлению уровня мотивационно-ценностного компонента мы получили следующие результаты:

- элементарный (низкий) уровень продемонстрировали 8 % учителей;
- репродуктивный (средний) уровень продемонстрировали 67% учителей;
- профессиональный (высокий) уровень продемонстрировали 25% учителей.

Количественная характеристика наглядно представлена на рисунке 4.

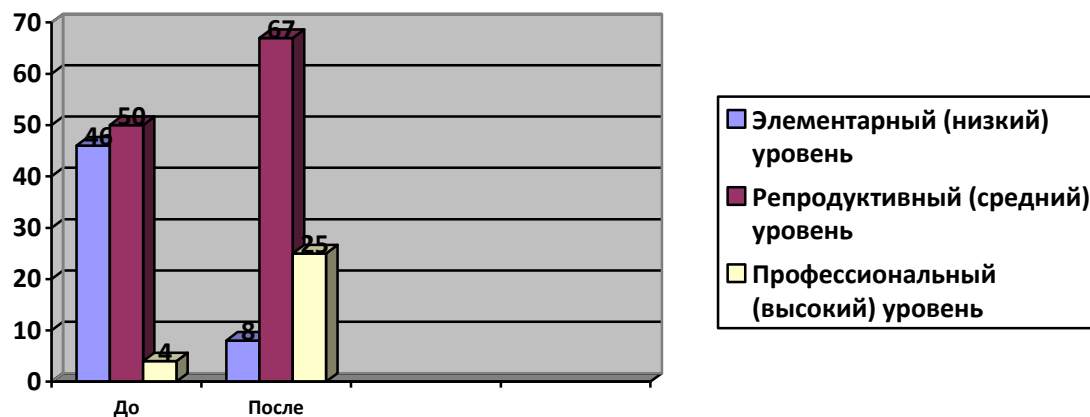


Рис. 4. Уровень мотивационно-ценностного компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования (контрольный эксперимент)

После реализации программы показатели существенно изменились: доля педагогов с низким уровнем снизилась до 8 % (то есть уменьшилась на 38 процентных пунктов), доля со средним уровнем выросла до 67 % (увеличение на 17 п.п.), а число учителей с высоким уровнем возросло до 25 % (прирост на 21 п.п.). Иными словами, если изначально только 4 % педагогов имели выраженную ценностную готовность к инклюзии, то после работы таких стало уже каждый четвертый. Одновременно резко сократилось количество учителей, у которых мотивация и ценностное принятие инклюзии практически не сформированы.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что проведённая подготовка оказала заметное влияние именно на внутреннюю установку педагогов: усилилось принятие идеи ценности каждого ребёнка, повысилась заинтересованность в решении задач инклюзивного образования, снизилась доля педагогов с отрицательным или формальным отношением к инклюзивной практике. При этом преобладание репродуктивного (среднего)

уровня после эксперимента (67 %) показывает, что у большинства учителей уже сформированы намерения и позитивная ориентация на инклюзию, однако они ещё не всегда переходят в устойчивую профессиональную позицию: мотивационно-ценностная готовность укрепилась, но для выхода на профессиональный уровень требуется дальнейшая поддержка, закрепление опыта и расширение практики.

Количественная характеристика наглядно представлена на диаграмме 5.

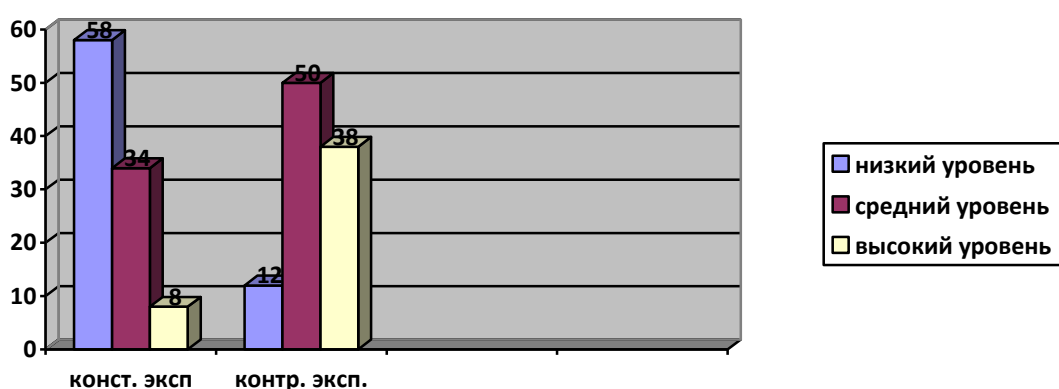


Рис. 5. Уровень когнитивного компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования (контрольный эксперимент)

После реализации программы подготовки (контрольный эксперимент) наблюдается выраженная положительная динамика когнитивного компонента. Доля педагогов с низким уровнем снизилась до 12 %, то есть почти в пять раз, что показывает существенное сокращение группы учителей, испытывающих выраженные затруднения в знании и обеспечении инклюзивной практики. Одновременно увеличилась доля педагогов со средним уровнем до 50 %: значительная часть учителей перешла в категорию уверенно ориентирующихся в базовых вопросах инклюзии, понимающих

особенности образовательных потребностей детей с ОВЗ и способных применять полученные знания в типичных профессиональных ситуациях. Наиболее показателен рост высокого уровня до 38 %: более чем у трети педагогов сформировались системные представления об инклюзивном образовании, расширились знания о вариантах психофизического развития, укрепились умения анализировать образовательную ситуацию, выбирать методы и приемы поддержки, а также обосновывать педагогические решения с учетом индивидуальных возможностей ребенка и требований к организации инклюзивной среды.

Таким образом, результаты рис. 5 подтверждают эффективность проведенной подготовки: когнитивный компонент готовности педагогов заметно усилился, произошел переход от преобладания низкого уровня к доминированию среднего и значительному увеличению высокого уровня. Вместе с тем сохранение 12 % учителей на низком уровне показывает необходимость адресного сопровождения части педагогов (дополнительных консультаций, практико-ориентированных заданий, наставничества), чтобы обеспечить выравнивание знаний и устойчивость профессиональных действий в условиях инклюзивного обучения.

Количественная характеристика наглядно представлена на рисунке 6.

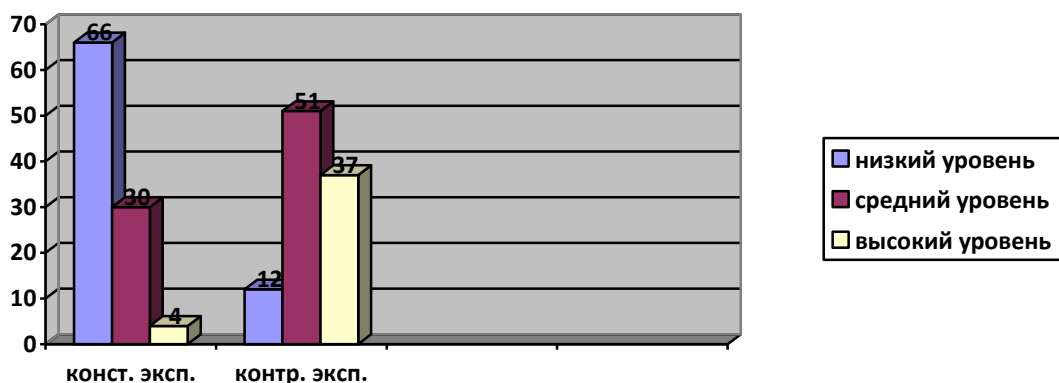


Рис. 6. Уровень операционально-деятельностного компонента готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования (контрольный эксперимент)

По данным, представленным на рис. 6, на констатирующем этапе у большинства школьных учителей операционально-деятельностный компонент готовности к работе в условиях инклюзивного образования был сформирован недостаточно. Так, низкий уровень продемонстрировали 66 % педагогов, что указывает на выраженные трудности в практической реализации инклюзии: учителям сложно проектировать и организовывать коррекционно-образовательный процесс, адаптировать задания и способы объяснения под разные образовательные потребности, выстраивать индивидуализированное сопровождение ребёнка с ОВЗ, применять специальные методы и приёмы, а также координировать работу со специалистами сопровождения. Средний уровень имели 30 % педагогов — они способны выполнять отдельные практические действия в типичных ситуациях, однако их умения остаются нестабильными, часто требуют подсказок, готовых алгоритмов и методической поддержки. Высокий уровень был зафиксирован лишь у 4 % учителей, что свидетельствует о крайне

небольшой доле специалистов, уверенно владеющих технологическим инструментарием инклюзивной практики.

После реализации программы подготовки на контрольном этапе наблюдается выраженная положительная динамика. Доля педагогов с низким уровнем снизилась до 12 %, то есть более чем в пять раз, что говорит о значительном сокращении группы учителей, испытывающих наибольшие затруднения в организации инклюзивного процесса. Одновременно средний уровень вырос до 51 %, а высокий уровень — до 37 %. Это означает, что значительная часть педагогов перешла от недостаточной практической готовности к более уверенным действиям: они лучше справляются с планированием урока и деятельности класса, применяют вариативные формы работы, подбирают методы поддержки, учитывают индивидуальные возможности детей, более грамотно организуют взаимодействие в инклюзивной группе и используют ресурсы командной работы.

Выводы по главе 2.

Во второй главе была представлена и реализована опытно-экспериментальная работа, направленная на формирование готовности школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Исследование включало констатирующий, формирующий и контрольный этапы, что позволило не только зафиксировать исходный уровень готовности педагогов, но и проверить результативность разработанной модульной программы подготовки.

На констатирующем этапе, проведённом на базе КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа имени И.Я. Сьянова отдела образования Аулиекольского района» УОАКО с участием 24 учителей, было установлено, что готовность педагогов к инклюзивной практике в целом характеризуется

недостаточной сформированностью по всем ключевым компонентам. Диагностический блок показал преобладание низких и средних уровней, что указывает на наличие значимых дефицитов в ценностных установках, знаниевой базе и практическом инструментарии реализации инклюзивного образования.

Анализ мотивационно-ценностного компонента подтвердил, что большинство педагогов не демонстрируют устойчивого принятия ценностей инклюзии и внутренней готовности к включению обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс. В структуре результатов доминировали элементарный (низкий) уровень (46 %) и репродуктивный (средний) уровень (50 %), тогда как профессиональный (высокий) уровень был выявлен лишь у 4 % учителей. Это свидетельствовало о том, что часть педагогов воспринимает инклюзию как внешне заданное требование, а не как осмысленную профессиональную ценность, что снижает потенциал формирования инклюзивной культуры внутри школы и увеличивает риск формализации инклюзивных практик.

Изучение когнитивного компонента выявило выраженный дефицит теоретических и методологических знаний, необходимых для организации качественного обучения детей с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы. Низкий уровень был зафиксирован у 58 % педагогов, средний — у 34 %, высокий — у 8 %. Полученные данные показали, что значительная часть учителей недостаточно ориентируется в психолого-педагогических особенностях детей различных категорий, испытывает трудности в определении особых образовательных потребностей, не обладает системными представлениями о механизмах адаптации содержания, оценивания и сопровождения ребёнка в инклюзивном классе. Следовательно, при подобном

уровне знаний педагогические решения часто принимаются ситуативно, без опоры на целостное понимание инклюзивного процесса.

Особенно проблемной зоной оказался операционально-деятельностный компонент, отражающий практическую способность учителя организовывать инклюзивное обучение в реальных условиях урока и школьной жизни. На констатирующем этапе низкий уровень был выявлен у 66 % педагогов, средний — у 30 %, высокий — у 4 %. Это подтвердило, что большинство учителей испытывают затруднения в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, в применении технологий адаптации и дифференциации, в выборе методов и приёмов поддержки детей с ОВЗ, а также в организации командного взаимодействия со специалистами сопровождения. Дополнительный анализ самооценки затруднений показал, что наиболее существенные сложности связаны именно с проектированием индивидуального маршрута и комплексным сопровождением ребёнка командой специалистов, что позволяет говорить о недостаточном понимании педагогами собственной роли и ответственности в инклюзивном процессе.

Выявленные на констатирующем этапе дефициты и профессиональные трудности стали основанием для построения формирующего этапа, содержанием которого выступила разработка и реализация модульной программы подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования. Программа была выстроена на основе личностно-деятельностного и аксиологического подходов в сочетании с компетентностной логикой организации обучения. В рамках программы последовательно формировались ценностные установки, углублялись знания об особенностях детей с ОВЗ и отрабатывались практические умения организации инклюзивного обучения. Модульная структура обеспечила

системность и целенаправленность подготовки: учителя включались в решение профессиональных задач, анализировали кейсы, разрабатывали продукты для внедрения в школьную практику, отработывали алгоритмы взаимодействия с семьёй и специалистами сопровождения, а также осваивали инструменты командного планирования и мониторинга динамики развития ребёнка.

Контрольный этап исследования подтвердил эффективность проведённой формирующей работы и показал положительную динамику по всем компонентам готовности. В мотивационно-ценностном компоненте доля учителей с низким уровнем снизилась до 8 %, средний уровень составил 67 %, а высокий уровень вырос до 25 %. Это означает, что у педагогов усилилось ценностное принятие инклюзии, повысилась заинтересованность в реализации инклюзивного образования и снизилась доля формально или негативно настроенных учителей. При этом преобладание среднего уровня после эксперимента указывает на то, что значительная часть педагогов уже ориентирована на инклюзию и принимает её принципы, однако для устойчивого перехода к профессиональному уровню необходимы дальнейшее закрепление опыта и расширение практики.

В когнитивном компоненте наблюдалось существенное укрепление знаниевой базы: низкий уровень снизился до 12 %, средний составил 50 %, высокий увеличился до 38 %. Таким образом, у большей части педагогов сформировались более системные представления об особенностях развития детей с ОВЗ и принципах организации инклюзивной среды, расширился спектр знаний о специальных условиях, адаптации и педагогической поддержке. Результаты показали, что модульная программа способствовала

переходу учителей от фрагментарных сведений к более целостному пониманию механизмов инклюзивного образования.

Наиболее значимые изменения были зафиксированы в операционально-деятельностном компоненте, который является показателем практической готовности к реализации инклюзии. Доля педагогов с низким уровнем снизилась с 66 % до 12 %, средний уровень вырос до 51 %, высокий — до 37 %. Это свидетельствует о том, что учителя в большей степени овладели практическими инструментами инклюзивного обучения: стали увереннее в планировании урока с учётом разных образовательных потребностей, в применении вариативных форм работы, в адаптации заданий и оценивания, а также в организации взаимодействия и распределении ответственности внутри команды сопровождения.

В целом результаты контрольного эксперимента показывают, что разработанная и реализованная модульная программа подготовки педагогов оказалась результативной и обеспечила развитие мотивационно-ценностного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов готовности. Зафиксированная динамика подтверждает, что системная, практико-ориентированная и ценностно направленная подготовка позволяет снизить выраженность профессиональных затруднений педагогов, повысить уровень их компетентности и создать условия для более качественной реализации инклюзивного образования в школе.

Заключение

В настоящее время инклюзивное образование рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений развития системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Данный подход связан с включением детей с особыми образовательными потребностями в обычные общеобразовательные школы. В связи с этим профессиональная подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования становится приоритетной задачей современного общества и государства.

Под готовностью учителей к инклюзивному образованию понимается системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя социальную установку педагога на работу в условиях инклюзивного образования, знания, умения и навыки по реализации инклюзивного образования, умений объективно оценивать свою образовательную деятельность и деятельность детей в группе. Готовность педагогов в психолого-педагогической литературе определена как психологическая и профессиональная. Каждый аспект готовности несет в себе свою смысловую нагрузку.

Обобщая различные подходы в научной литературе к структуре готовности педагогов, мы определили следующие компоненты, наиболее полно отражающие сущность готовности учителей к инклюзивному процессу в образовательной организации:

- мотивационно-ценностный – раскрывает особенности профессиональной направленности, личностной и психологической готовности к инклюзивному образованию;

- когнитивный компонент – определяется наличием методологических, психолого-педагогических знаний и умений, обеспечивающих организацию и

реализацию инклюзивного образования;

- операционально-деятельностный – определяется как совокупность умений по организации образовательной деятельности в рамках инклюзивного обучения, опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимых действий в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики.

Опытно-экспериментальная работа, проведённая на базе КГУ «Аулиекольская общеобразовательная школа имени И.Я. Сьянова отдела образования Аулиекольского района» УОАКО, позволила выявить исходный уровень готовности 24 педагогов и определить ключевые дефициты. Констатирующий этап показал преимущественно низкую и среднюю сформированность всех компонентов готовности: мотивационно-ценностный компонент характеризовался преобладанием элементарного и репродуктивного уровней (46% и 50% соответственно при 4% высокого уровня), когнитивный — выраженным дефицитом знаний (58% низкого уровня), операционально-деятельностный — особенно значимыми практическими затруднениями (66% низкого уровня). Дополнительный анализ самооценки трудностей выявил, что наиболее проблемными зонами для педагогов являются проектирование индивидуального образовательного маршрута ребёнка с ОВЗ и организация комплексного сопровождения с участием междисциплинарной команды, что указывает на недостаточно сформированное понимание роли учителя как координатора инклюзивного процесса, а не только «исполнителя» отдельных методических действий.

С учётом выявленных дефицитов была разработана и реализована модульная программа подготовки школьных учителей к работе в условиях инклюзивного образования, включающая пять модулей: инклюзивное

образование как социально-педагогический феномен; особые образовательные потребности детей с ОВЗ; технологии, методы и формы организации инклюзивного обучения; формирование толерантного отношения и инклюзивной культуры; организация работы междисциплинарной команды и ПМПк. Программа опиралась на аксиологический и личностно-деятельностный подходы в сочетании с компетентностной логикой, что обеспечило согласованное развитие ценностных установок, знаний и практических действий учителя. Особенностью реализации стала деятельностная технология обучения: педагоги работали с кейсами, моделировали уроки, разрабатывали продукты, пригодные для внедрения в школьную практику, отработывали коммуникацию с семьёй и специалистами сопровождения, фиксировали изменения через рефлекссию и оценку результатов.

Контрольный этап подтвердил эффективность разработанной программы и показал устойчивую положительную динамику по всем компонентам готовности. В мотивационно-ценностном компоненте доля педагогов с низким уровнем снизилась до 8%, при росте высокого уровня до 25%; в когнитивном компоненте низкий уровень уменьшился до 12%, а высокий увеличился до 38%; в операционально-деятельностном компоненте доля низкого уровня также снизилась до 12%, высокий уровень вырос до 37%. Полученные результаты свидетельствуют, что модульная программа действительно способствует переходу учителей от формального/ситуативного принятия инклюзии и фрагментарных знаний к более целостной профессиональной позиции, системным представлениям и практической технологичности педагогических действий. Тем самым гипотеза

исследования о том, что подготовка будет проходить успешно при разработке и реализации модульной программы, нашла подтверждение.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении содержания и структуры готовности учителя к инклюзивному образованию, а также в обосновании модульного подхода к подготовке педагогов как наиболее адекватного условиям современной школы. Практическая значимость состоит в разработке и апробации программы подготовки, которая может быть использована администрацией образовательных организаций, педагогами-психологами и методическими службами при организации внутришкольного обучения, наставничества и повышения квалификации. Вместе с тем результаты показывают, что сохранение части педагогов на низком уровне по итогам контрольного этапа требует адресного сопровождения: индивидуальных консультаций, практико-ориентированных заданий, включения в наставничество и регулярной супервизии, чтобы обеспечить выравнивание уровня готовности и устойчивость инклюзивных практик.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки и сравнением результатов в школах с различными ресурсными условиями, углублённым изучением рефлексивно-оценочного компонента готовности, а также разработкой механизмов долгосрочного сопровождения педагогов после завершения программы (внутришкольные профессиональные сообщества, регулярные консилиумы, «lesson study», мониторинг качества инклюзивной среды). В целом проведённая работа подтверждает, что системная, ценностно ориентированная и практико-насыщенная подготовка учителей является ключевым условием повышения качества инклюзивного

образования и реального обеспечения права каждого ребёнка на полноценное участие в образовательной и социальной жизни школы.

Библиографический список

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92/

2. Валицкая А. П., Рабош В. А. Инклюзивное образование как образование для всех // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 70-73.

3. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации / под ред. А.Ю. Шеманова. – Москва: ГБОУ г. Москвы Центр образования № 491 «Марьино», Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ, 2012. – 210 с.

4. Включение ребенка с особыми потребностями: обучение в рамках подхода «Reggio Emilia» [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:1, 23-31. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545>

5. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87-92.

6. Выготский, Л. С. Основы дефектологии: учебник для вузов. Специальная литература. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 656 с.

7. Герасименко Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования педагогическое образование в России // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. 145-150.

8. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. Наук. М., 1997. 188 с.

9. Емельянова Т. В. Основы инклюзивного образования: практикум. Тольятти: ТГУ, 2014. 67 с.

10. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – 712 с.

11. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с.

12. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.; Ростов н/Д: «МарТ», 2005. 448 с.

13. Коренева Е.Н. Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. №8(63). С. 74-76.

14. Кузьмина О. С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. 2013. № 2. С. 191-194.

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

16. Кутепова, Е. Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II

Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588-592.

17. Кутепова, Е.Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования / Е.Н. Кутепова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международ. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 218-220.

18. Кутепова, Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 103-112.

19. Ливенцева, Н.А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114-121.

20. Малофеев, Н.Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – Москва, 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65-73.

21. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов. – Москва: Просвещение, 2009. – 319 с.

22. Малярчук Н. Н. Проблемы инклюзивного образования в России // Вестник БелИРО. 2015. № 2. С. 72-78.

23. Матвеева С. В., Букина И. А. К вопросу о готовности педагогов к инклюзивному образованию // Специальное образование. СПб.: 2017. С. 130-133.

24. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5-11.
25. Расторгуева, Т. Н. От специальной группы - к инклюзивному воспитанию в детском саду // Современный детский сад. 2009. № 1. С. 65-71.
26. Розенблюм, С. А. Инклюзия. Как помочь обычному учителю // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв.ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 592-595.
27. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.
28. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук. Орел, 2012. 259 с.
29. Самсонова, Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.] – Москва, 2011. – С. 239-240.
30. Сенько, Ю. В. Гуманитарное основание инклюзии / Ю.В. Сенько // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 598-601.

31. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
32. Сиротюк, А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А.С. Сиротюк. Москва: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.
33. Сиротюк, А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А.С. Сиротюк // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – 2012. – № 4. – С. 66-70.
34. Ситаров, В. А. Развитие образовательных компетенций детей с ограниченными возможностями в условиях интегрированного обучения / В.А. Ситаров, А.И. Шутенко [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2011. – № 6 (ноябрь — декабрь). — URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/6/Sitarov-Shutenko_Integrated-Learning
35. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
36. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы по организации Служб ранней помощи / отв. ред. М.М. Цапенко. – Москва: МГППУ, 2011. – 220 с.
37. Смирнова, Е. Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями // *Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы*. – 1997. – № 2. – С. 51-56.
38. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авт.; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2011. – 432 с.

39. Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – 572 с.

40. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие / под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. – Москва: МГППУ, 2012. – 156 с.

41. Соловьева, Л. Г. Создание региональной системы повышения квалификации педагогов инклюзивной практики / Л.Г. Соловьева // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 601-605.

42. Специалист повышения квалификации: современные функции и формы работы / под ред. Т.С. Горбуновой. – Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2009. – 80 с.

43. Суворов, А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А.В. Суворов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 27-31.

44. Суртаева, Н. Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: монография / Н.Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – 180 с.

45. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newman In Foreign Policy. 2017. №37(81). С. 84 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagogov-kak-osnovnoy-faktoruspeshnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-doshkolnyh-uchrezhdeniyah>

46. Тавакалова, М. М. Социально-психологическое обеспечение инклюзивного обучения инвалидов боевых действий: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Тавакалова Майя Михайловна. – Москва, 2006. – 232 с.

47. Ткачева, В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов педвузов / В.В. Ткачева. – М.: АСТ, 2007. – 318 с.

48. Ткачук Т. А. Становление информационно-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования в процессе организации научно-исследовательской работы: дисс ... кан. пед. наук. Петрозаводск, 2007. 319 с.

49. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» [Электронный ресурс]: Президент России. – URL: <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662> (дата обращения: 19.07.2014).

50. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования: монография / М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов [и др.]; науч.ред. В.Н. Кеспилов. – Москва: ВЛАДОС, 2009. – 320 с.

51. Федеральный закон от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

52. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) "Об образовании в Российской Федерации. URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/

53. Федотенко, И. Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода / И.Л. Федотенко // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. научн.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 617-621.

54. Фролова, Е. Ю. Система повышения квалификации педагогов инклюзивного (интегрированного) образования в Самарской области / Е.Ю. Фролова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. научн.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 229-231.

55. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.08: / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с.

56. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования. Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.

57. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация доктора педагогических наук. Калининград, 2015. 390 с.

58. Хитрюк В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 104-108.

59. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход /

В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конфер. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 666-671.

60. Холостова, Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – 6-е изд. – Москва: Дашков и К, 2008. – 860 с.

61. Худоренко, Е. А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии / Е.А. Худоренко // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 65-70 (Социальная политика. Социальная структура).

62. Чекалева, Н. В. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых [Электронный ресурс] / Н.В. Чекалева, О.В. Ройблат, Н.Н. Суртаева // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). Март, 2012. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>

63. Чекалева, Н. В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе: научно-методические материалы для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «540600 (050700) Педагогика» / Н.В. Чекалева. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. – 293 с.

64. Черкасова, С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конфер. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.] – Москва, 2011. – С. 223-225.

65. Чигрина, А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Чигрина Анна Яковлевна. – Нижний Новгород, 2011. – 39 с.

66. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Логос, 1996. – 320 с.

67. Шеманов, А. Ю. Инклюзия в культурологической перспективе / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 74-82.

68. Шипилина, Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 204 с.

69. Шипицына, Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.

70. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева; под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 240 с.

71. Шкерина, Л. В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в пед. вузе: Монография/ Л.В. Шкерина. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. Астафьева В.П., 2005. – 274 с.

72. Шматко, Н. Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 52-59.

73. Шматко, Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12-19.

74. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шумиловская Юлия Валерьевна. – Шуя, 2011. – 28 с.

75. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 242-243.

76. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2009. – 220 с.

77. Яковлева, Н. Н. Инклюзивное образование: социально-психологический аспект / Н.Н. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 240-242.

78. Ярская-Смирнова, Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100-106.

79. Ярская-Смирнова, Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – С. 100-106.

80. Alicia Broderick , Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Дифференциация инструкций для учеников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 44:3, 194-202. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_

81. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183>

82. Jennifer Kurth1 and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting [Постановка целей и услуги для подростков с аутизмом в рамках Индивидуального Образовательного Плана: влияние возраста и учебной установки]. [Электронный ресурс]: The Journal of Special Education 44(3) 146–160 URL: <http://sed.sagepub.com/content/44/3/146>

83. Victoria Volonino, Naomi Zigmond. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? [Внедрение основанной на научных исследованиях практики в инклюзивное образование]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:4, 291-300 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873>

Приложение 1.

Диагностика готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Диагностика уровня мотивационно-ценностной готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Модифицированная методика В.В. Хитрюк

Инструкция. Оцените 50 суждений по шкале от «1 до 3», где 1 балл - не согласен; 2 балла - скорее согласен, чем не согласен; 3 балла - согласен.

1. “Особые” дети должны иметь те же права, что и обычные дети
2. Меня раздражает сама мысль о возможности работы в условиях инклюзивного образования
3. Меня интересует инклюзивное образование только с позиций исследователя
4. Возникшие проблемы в обучении «особых» детей я буду решать сообща, привлекая учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, администрацию учреждения образования
5. Меня раздражает любое проявление дискриминации
6. Я способен(а) и готов(а) к обучению ребенка с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования
7. В инклюзивном образовании я не готова видеть детей с интеллектуальной недостаточностью
8. Педагог в инклюзии может выиграть только тогда, когда ему будут больше платить
9. Решение возникших проблем в обучении «особых» детей я передам администрации школы
10. Для меня важно во время обучения получить как можно больше информации

11. У меня есть стереотипы восприятия любой «инаковости»
12. Я люблю только умных детей, и меня раздражают все несообразительные дети
13. Научить ребенка жить в обществе - это задача родителей и семьи, а не педагога
14. Я готов(а) включать в образовательном процессе «особых» детей в различные виды деятельности
15. Проблемы инклюзивного образования не самая важная педагогическая проблема
16. Я намерен учиться на своих ошибках
17. Я симпатией отношусь к детям с интеллектуальной недостаточностью
18. Я смогу адаптировать любые учебные средства к особенностям каждого ребенка самостоятельно
19. Я принимаю условия инклюзии и буду профессионально совершенствоваться, чтобы моя деятельность была успешной
20. Я с симпатией отношусь к детям с ЗПР
21. Чем меньше думаю об инклюзивном образовании и «особых» детях, тем лучше себя чувствую
22. Мое профессиональное счастье - спокойная работа без нововведений, инноваций, перемен
23. Адаптацию учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка я предложу родителям
24. Я люблю рисковать
25. Мое кредо - не напрягаться на работе
26. Для адаптации учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка я проконсультируюсь с учителем-дефектологом
27. Важным во время учебы для меня является общение и различные

креативные мероприятия

28. Я с симпатией отношусь к детям с нарушением слуха

29. Цель моей профессиональной деятельности - сформировать у детей знания

30. Я способен(а) и готов(а) к обучению ребенка с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

31. Мне симпатична идея инклюзивного образования

32. Я с симпатией отношусь к детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата

33. Решение возникших проблем в обучении «особых» детей я передам учителю-дефектологу

34. Цель моей профессиональной деятельности - научить всех детей жить в обществе

35. Адаптацию учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка я предложу учителю-дефектологу: это его функции

36. Для меня профессионально важно быть полезным для других, в том числе и для «особых» детей

37. Я с симпатией отношусь к детям с нарушениями зрения

38. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

39. Я с симпатией отношусь к детям с нарушениями речи

40. Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого

41. Мне будет приятно осознавать, что успешность «особых» детей в инклюзивном образовании связана с моей профессиональной деятельностью

42. Я владею технологиями и методами работы с детьми с нарушением зрения и могу их использовать

43. Совместное обучение детей различных национальностей, религий и

44. Я не представляю себя в роли учителя (воспитателя) инклюзивного

класса (группы)

45. Каждый человек способен чувствовать, имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным

46. В образовании, как в жизни: «каждому - свое», т.е. «особым детям» - специальное образование

47. Я намерен(а) использовать различные методические приемы и способы организации учебной деятельности детей с особенностями психофизического развития

48. Я смогу преодолеть страх перед условиями инклюзивного образования

49. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений

50. Я эмоционально не могу принять всех детей

Для количественного анализа подсчитывается общий результат, без деления на субшкалы. Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 3 (не согласен 1 балл, согласен 3 балла). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы (не согласен 3 балла, согласен 1 балл). Затем полученные данные суммируются.

Номера прямых утверждений - 1, 4-6, 10, 14, 16-20, 24, 26, 28, 30-32, 34, 36-43, 45, 48-50.

Номера обратных утверждений - 2, 3, 7-9, 11-13, 15, 21-23, 25, 27, 29, 33, 35, 44, 46, 47.

Показатель мотивационно-ценностного компонента готовности вычисляется по формуле: $(x-y) / n$, где x - баллы, приписанные прямым суждениям; y - баллы, приписанные обратным суждениям; n - общее количество суждений.

Приложение 2.

Тест-опросник «Готовность педагогов к инклюзивному образованию школьников» (автор Е.Г. Самарцева)

1. С мнением, что всех надо принимать такими, какие они есть:
 - a) не всегда,
 - b) согласен,
 - c) не согласен.
2. Я считаю, что овладение навыками инклюзивного образования значительно повысит мой профессионализм:
 - a) да, значительно,
 - b) не значительно,
 - c) нет.
3. Некоторые воспитанники вызывают у меня раздражение, которое бывает трудно скрыть:
 - a) иногда,
 - b) часто,
 - c) никогда.
4. Присутствие на занятии посторонних:
 - a) никак на мне не отражается,
 - b) раздражает,
 - c) воодушевляет меня.
5. Замечания со стороны коллег и администрации:
 - a) иногда задевают,
 - b) это всегда придирки,
 - c) повод задуматься.
6. Свои педагогические способности я хотел бы реализовать в работе с детьми с особыми потребностями:
 - a) только с лёгкими нарушениями,
 - b) нет,
 - c) да.
7. Человека с нарушениями в развитии нужно:
 - a) жалеть,
 - b) воспринимать как любого другого,
 - c) воспринимать в качестве героя.
8. Навыки работы с детьми с проблемами в развитии должны иметь:
 - a) работники специальных учреждений,
 - b) все педагоги,
 - c) только дефектологи.
9. Важнейший компонент профессионализма педагога:
 - a) умение слышать и учитывать рекомендации коллег,
 - b) владение знаниям,

с) умение нравиться детям.

10. Я хотел бы изучить теорию и методiku инклюзивного образования:

а) в минимальном объёме,

б) да, как можно подробнее,

с) мне не пригодится.

11. Инклюзивное обучение:

а) в России ещё долго не возникнет,

б) нереальная и ненужная идея,

с) реальная, возможная и перспективная тенденция развития образования.

12. Моё отношение к маргинальным группам населения (беженцы, переселенцы, люди других национальностей):

а) старюсь не раздражаться, но это сложно для меня,

б) всегда ровное,

с) всегда раздражают.

13. Я был бы согласен на то, чтобы группу, в которой я работаю, посещали дети с нарушениями интеллекта:

а) только, если на время,

б) нет,

с) да.

14. Я был бы согласен на то, чтобы группу, в которой я работаю, посещали дети с нарушениями слуха, зрения:

а) да,

б) только, если на время,

с) нет.

15. Педагог должен относиться к представителям сексуальных меньшинств как к проявлению человеческого разнообразия:

а) не имею однозначной позиции по этому вопросу,

б) да, это обычные люди,

с) нет, это больные психически люди.

16. Лучшей формой обучения для детей с проблемами в развитии является:

а) общеобразовательный инклюзивный детский сад,

б) специальное образовательное учреждение (интернат),

с) надомное обучение.

17. Современный педагог нуждается в знаниях по методике инклюзивного образования детей с особыми потребностями:

а) нет, для такой работы достаточно общепедагогических умений,

б) да, обязательно,

- с) нет, не нуждается.
18. Ценность человека зависит:
- а) от личностных свойств, характера, способностей,
 - б) не зависит ни от чего,
 - с) человек ценен сам по себе, от его достижений в жизни.
19. Невозможность обучения ребёнка с серьёзными нарушениями здоровья в общеобразовательном ДООУ связана:
- а) психологическими барьерами,
 - б) практическими, материальными сложностями организации,
 - с) с неспособностью детей учиться наравне со всеми.
20. Ребёнок, имеющий проблемы в развитии (инвалидность):
- а) может быть в отдельных проявлениях талантливее нормативно развивающегося,
 - б) не может быть талантливее нормативно развивающегося,
 - с) никогда не догонит нормативно развивающегося.
21. Готовы ли Вы полноценно организовать доброжелательные, дружеские взаимоотношения между детьми с ООП и нормативно развивающимися?
- а) да, готов,
 - б) готов, но нуждаюсь в консультационной помощи и совете психолога,
 - с) не готов.
22. В какой форме вы бы хотели получить информацию по вопросам организации инклюзивного образования?
- а) в форме учебного курса в вузе, курсов повышения квалификации,
 - б) не нуждаюсь вообще,
 - с) достаточно непродолжительного тренинга или семинара.
23. Инклюзивное обучение - это...
- а) дистанционное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием,
 - б) совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием,
 - с) домашнее обучение детей с нарушенным развитием.
24. Главной причиной возникновения инклюзии являются:
- а) амбиции родителей детей с нарушениями,
 - б) размывание границ нормы и патологии,
 - с) повышение уровня толерантности и гуманности в обществе.
25. Что такое лекотека?
- а) это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития,

- b) это группа для детей с проблемами в развитии,
 - c) затрудняюсь.
26. Право детей с ОВЗ на получение образования совместно с нормально развивающимися (в рамках одного учреждения):
- a) закреплено законодательно,
 - b) затрудняюсь,
 - c) не закреплено в законах.
27. Создание инклюзивного образования рассматривается в качестве способа:
- a) улучшения уровня развития детей, имеющих трудности в обучении,
 - b) повышения показателей развития всех детей,
 - c) уравнивать детей.
28. Можно избежать противопоставления в детской среде обычных и «особых» детей:
- a) сложно,
 - b) невозможно,
 - c) да, вполне.
29. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети учатся:
- a) жалеть инвалидов,
 - b) не получают ничего полезного для своего развития,
 - c) получают важнейшие жизненные уроки.
30. Каждый ребёнок, независимо от успеваемости и состояния здоровья, может быть успешно обучен в общеобразовательном учреждении:
- a) согласен,
 - b) не всегда,
 - c) не согласен.
31. В ДОУ должны принимать всех детей, живущих поблизости независимо от их происхождения, нарушения здоровья и др.?
- a) да,
 - b) в зависимости от уровня развития ребёнка, его способностей,
 - c) нет.
32. Мнение родителей должно оказывать влияние на изменение ситуации в ДОУ:
- a) только не в вопросах обучения,
 - b) да, их мнение является важным,
 - c) нет, педагоги сами знают, как лучше.
33. Педагоги должны одинаково оценивать воспитанников с высокой и

низкой успеваемостью:

- a) согласен,
- b) не всегда,
- c) не согласен.

34. Можно полностью избежать противопоставления в обществе обычных и «особых» людей:

- a) не всегда,
- b) да,
- c) нет.

35. Дети с выраженными нарушениями в интеллектуальном развитии могут обучаться совместно с нормально развивающимися:

- a) затруднительно,
- b) нет, это невозможно,
- c) да, вполне.

36. Непредвиденные ситуации на занятиях:

- a) можно эффективно и эффективно использовать,
- b) надо игнорировать,
- c) всегда мешают учебному процессу.

37. Принять или не принять ребёнка с проблемами в развитии в ДОУ решает:

- a) администрация ДОУ,
- b) ПМПК,
- c) родители детей, посещающих ДОУ.

38. При совместном обучении детей-инвалидов может быть:

- a) 25-40 % от числа группы,
- b) более 50% детей группы,
- c) 1-2 на группу.

39. Если у ребёнка нет способности к самостоятельному передвижению, он может посещать общеобразовательное ДОУ:

- a) только временно,
- b) нет, это невозможно,
- c) да, если создать условия.

40. В общеобразовательное учреждение могут быть приняты:

- a) любые дети по решению комиссии,
- b) дети с лёгкими нарушениями слуха, зрения, речи и т.д.,
- c) дети, не имеющие проблем в развитии.

41. Глухой или слепой ребёнок может посещать общеобразовательный детский сад:

- a) только временно,

- b) нет, это невозможно,
 - c) да, если создать условия.
42. Родители детей с нарушениями хотят, чтобы их дети посещали обычное ДООУ:
- a) да, это увеличит жизненные шансы их детей,
 - b) нет, так как не считают ДООУ не готовым принять их детей,
 - c) не хотят из-за опасений террора их детей.
43. Каковы шансы успешного трудоустройства человека с инвалидностью?
- a) высокие шансы,
 - b) зависит от его интеллекта,
 - c) практически нет шансов.
44. Считаете ли Вы возможной дружбу между ребёнком-инвалидом и нормативно развивающимися:
- a) не считаю,
 - b) да, вполне возможно,
 - c) если ребёнок нормативно развивающийся жалеет инвалида.
45. Образовательный процесс рассчитан на то, чтобы научить каждого ребёнка, даже имеющего трудности в обучении:
- a) всех в одинаковой мере научить невозможно,
 - b) да, это основная цель,
 - c) образовательный процесс должен чётко следовать плану.
46. Педагог в условиях инклюзии будет уделять больше внимания детям с проблемами в ущерб остальным:
- a) не согласен,
 - b) зависит от глубины и выраженности нарушения у ребёнка,
 - c) согласен.
47. План должен адаптироваться под религиозные верования, принятые в их семьях детей?
- a) да, некоторые дети настороженно относятся к посещению занятий музыки, искусства, физкультуры по религиозным соображениям,
 - b) в группе должны быть дети одного вероисповедания,
 - c) нет, вероисповедание не может влиять на педагогический процесс.
48. Дети с проблемами в развитии могут находиться в общеобразовательной группе ДООУ:
- a) в рамках режимных моментов и досуговых мероприятий,
 - b) в рамках всех видов детской деятельности,
 - c) только в присутствии родителей.
49. Наличие детей с проблемами в развитии:

а) не вызывает конфликтов в группе больше, чем при одинаковом уровне развития всех детей,

б) возможно, особенно в период адаптации,

с) конфликтов станет больше.

50. Общие способности воспитанников следует оценивать:

а) на основе текущих успехов,

б) в сравнении с его успехами на ранних этапах обучения,

с) в сравнении с нормативами развития.

51. При разработке стратегий организованной образовательной деятельности и свободной деятельности детей:

а) надо учитывать интересы и способности всех детей,

б) надо следовать программе,

с) надо ориентироваться на «средний» уровень развития детей.

52. От разных детей может требоваться разная степень следования правилам:

а) согласен, можно позволять обоснованные нарушения правил,

б) лишь в очень редких случаях,

с) не согласен, правила едины для всех.

53. Образовательная деятельность должна быть:

а) единообразной (одинаковыми для всех детей),

б) соответствующими программным нормативам,

с) разного уровня сложности на выбор исходя из интересов ребёнка.

54. Наличие детей-инвалидов в группе:

а) снизит успеваемость детей-инвалидов в сравнении со специальным учреждением,

б) снизит успеваемость нормативно развивающихся детей,

с) не снизит общую успеваемость.

55. Возможно обеспечить одинаково успешное обучение в одной группе детей со значительно отличающимися уровнями развития?

а) да, но только счёт значительного упрощения заданий,

б) невозможно - кто-то будет справляться, кто-то нет,

с) да, через использование вариативных и разно уровневых по сложности заданий.

56. Материал занятия отбирается исходя из:

а) доступности для всех детей,

б) программных требований,

с) возраста детей.

57. Различия в происхождении, языке, статусе воспитанников или их родных языках, может внести позитивный вклад в процесс обучения?

- a) возможно, но это значительно затрудняет проведение занятий,
- b) не согласен,
- c) согласен, это вносит разнообразие.

58. Педагог должен быть способен подбирать информацию, точно рассчитанную на уровень развития каждого из воспитанников группы?

- a) только в отдельных случаях,
- b) согласен, информация должна отбираться исходя из потребностей детей,
- c) информация должна отвечать программе.

59. Педагоги несут ответственность за развитие и достижения всех детей в группе независимо от уровня развития:

- a) не всегда,
- b) согласен,
- c) вообще не несут ответственности.

60. Учреждение должно приспосабливаться к потребностям воспитанников, а не уровень развития ребёнка должен соответствовать среде:

- a) не вполне согласен,
- b) согласен,
- c) нет, уровень развития ребёнка должен соответствовать среде.

61. Обучая ребёнка с особыми образовательными потребностями:

- a) следует иметь разные программы для разных категорий детей,
- b) программа для особого ребёнка значительно упростится,
- c) не следует упрощать программный материал и учебные планы.

62. Следует интересоваться мнением родителей о том, как можно улучшить работу в ДОУ?

- a) достаточно родители должны быть информированы о решениях педагогов,
- b) да, по всем вопросам,
- c) нет.

63. Риск запугивания воспитанников с проблемами можно минимизировать обычными педагогическими мерами?

- a) согласен,
- b) не всегда,
- c) не согласен.

64. Между педагогами и родителями/опекунами должны быть партнёрские отношения:

- a) родители могут наблюдать, но не вмешиваться в процесс обучения в ДОУ,
- b) да,

с) нет, мнение педагогов имеет первостепенное значение.

65. В каких видах дополнительных занятий и мероприятиях могут участвовать дети с проблемами в развитии?

а) вряд ли это вообще возможно,

б) в досуговых (развлекательных), спортивных, творческих (художественных),

с) только в развлекательных.

66. В каких формах дополнительной работы нуждаются нормативно развивающиеся дети при наличии в группах детей с ООП?

а) в занятиях по объяснению того, как вести себя с детьми с ООП,

б) в тренингах по развитию толерантности,

с) не нуждаются в дополнительной работе.

Ключ к тесту-опроснику:

Мотивационно-ценностный компонент Вопросы 1 -22

За ответы:

а - 0 баллов;

б - 1 балл;

с - 2 балла.

Когнитивный (информационный) Вопросы 23-44

а - 0 баллов;

б - 1 балл;

с - 2 балла.

Операционально- деятельностный Вопросы 45-66

а - 0 баллов;

б - 1 балл;

с - 2 балла.

Диагностика по выявлению операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи (модифицированная методика Кузьминой О.С.).

Данная методика направлена на выявление у педагогов уровня решения профессиональных задач, связанных с организацией инклюзивного образования.

Респондентам было предложено решить следующие профессиональные задачи:

1. В образовательную организацию поступил ребенок, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляция сохранены. Наблюдаются недостатки произносительной стороны речи.

Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причинами отказа в получении образовательных услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов).

Ключевое задание: как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

2. В детском саду воспитываются 20 старших дошкольников. Из них 4 ребенка имеют общее недоразвитие речи - ОНР (III уровень речевого развития). Кроме этого, отмечаются проблемы развития эмоционально-волевой сферы (агрессивность, неусидчивость, гиперактивность).

Ключевое задание: предложить вариант организации режимных моментов, предусматривая взаимодействие детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.

3. В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей трое имеют ОВЗ. Один ребенок с ОВЗ систематически оказывается инициатором конфликтных ситуаций в детском коллективе. Это вызывает негативную реакцию со стороны родителей.

Ключевое задание: что должен сделать педагог, чтобы формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе.

4. В общеобразовательной организации, расположенной в сельской местности, воспитываются дети с ОВЗ, среди которых один ребенок с синдромом Дауна. В учреждении уже создан ряд специальных условий:

- работают подготовленные специалисты (учитель-логопед,

педагог-психолог, учитель-дефектолог, ассистенты);

- обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания;

- имеются программы и учебно-методические средства для работы с детьми с ОВЗ.

Ключевое задание: представьте вариант индивидуальной образовательной траектории по адаптации ребенка с синдромом Дауна с учетом ресурсов, которыми располагает образовательная организация.

5. Мальчик с задержкой психического развития (ЗПР). Возраст — 6 лет.

Отмечается задержка в развитии высших психических функций: произвольного внимания, мышления, речи. Временами отмечается полевое поведение, неумение соблюдать общепринятые правила поведения, в т.ч. правила игры, несформированность предпосылок учебного поведения. Мальчику нравится взаимодействовать с другими детьми в группе.

Однако уровень развития его игровых, коммуникативных, социальных навыков заметно ниже. По этой причине он часто оказывается «вне игры». Это провоцирует дезадаптивное поведение с его стороны. Пытаясь привлечь внимание других детей, он может проявлять агрессию. Например, толкнуть или стукнуть другого ребенка. Обучение ребенка простым играм с правилами позволило бы усилить взаимодействие с другими детьми и уменьшить проявления агрессивного поведения.

Ключевое задание: предложите решение проблемной ситуации и опишите методику работы. Разработайте упрощенные модификации известных подвижных игр с правилами (баскетбол, футбол, кольцеброс и т.д.). Опишите способы структурирования игрового пространства, визуализацию правил игры и жетонную систему подкрепления.

Ответы предоставлялись в письменном виде, результаты анализировались самостоятельно педагогами, а также оценка давалась экспертом. Далее заполнялся бланк данной методики (таблица 2). Отметка о наличии (+) или отсутствии (-) способности решать ту или иную профессиональную задачу фиксируется по каждому оценочному показателю напротив соответствующей задачи.