



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Разработка программы организации инклюзивного обучения в
общеобразовательной организации**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению: 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль): Управление образованием
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
88 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«16» 09 2024 г.
Зав. кафедрой ППРО и ПМ
[подпись] Корнеева Н.Ю.

Выполнил(а):
Студент(ка) группы ЗФ-309-169-2-2
Душенко Максим Васильевич [подпись]

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

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	12
1.1 Понятие «инклюзивное образование»	12
1.2 Организация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья	24
1.3 Основные трудности педагога при организации инклюзивного обучения	35
Выводы по первой главе.....	44
ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	48
2.1 Диагностика готовности педагогов к осуществлению инклюзивного обучения	48
2.2 Разработка и реализация программы формирования инклюзивной готовности педагогов.....	56
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	70
Выводы по второй главе.....	76
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	83
ПРИЛОЖЕНИЕ	92

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Для описания процесса обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных (массовых) школах принято использовать термин «инклюзивное образование» (англ. Inclusion –включение; франц. Inclusif - включающий в себя; лат. Include - включаю), подразумевающий доступность образования для всех, равное отношение к учащимся со стороны педагогов, исключение дискриминации «особых» детей.

Внедрение в современную образовательную систему идеи инклюзии дало толчок к переосмыслению критериев подготовки учителей. Исследователи (Д.З. Ахметова, А.П. Валицкая) считают, что наиболее остро стоит проблема обеспечения инклюзивных школ профессиональными кадрами: учитель прогрессивного типа должен не только владеть разнообразными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинно образованной, способной понимать сложившуюся социокультурную ситуацию, обладать высоким уровнем нравственной культурой, в служении ребенку, людям видеть истинную цель своей жизни. Так традиционно сложилось, что педагог сегодня не просто ретранслятор учебной информации. Учитель – это носитель национально-культурных ценностей. Инклюзивное образование, внедряясь в образовательную практику, выдвигает требования о новых знаниях, компетенциях, накладывает отпечаток не только на способы педагогической деятельности, но и на всю профессионально-педагогическую культуру.

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

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривает создание для них психологически комфортной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с нормально развивающимися детьми

возможности для получения образования в пределах образовательных стандартов, лечение и оздоровление, обучение и воспитание.

Проблема внедрения инклюзивных принципов в образовательную практику изучается как российскими, так и зарубежными исследователями (М.С. Староверова, Ф.Л. Ратнер, Н.М. Назарова, Н.Н. Малофеев, И.Ю. Левченко, Т.Г. Неретина, Т. Бут и др.). Написан ряд научных работ и статей, посвященных как общим вопросам профессиональной компетентности педагогов (В.А. Слостенин, Г.В. Никитина, Е.П. Кузнецова), так и специфике подготовки педагогов к работе в условиях интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательную среду (И.Н. Хафизуллина, О.С. Кузьмина, Л.А. Воденникова, Е.Г. Самарцева, Ю.В. Шумиловская, В.В. Хитрюк). Тем не менее остается недостаточно решенной проблема внедрения уже имеющихся научно-методических разработок, проблема сопровождения инклюзивных образовательных учреждений и педагогов, осуществляющих это процесс.

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

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

успешного эмпирического опыта. Авторы отмечают, что развитие инклюзивной практики в России во многом зависит от позиции высших учебных заведений, от единой политики в подготовке кадров, от понимания необходимости интеграции научных и методических усилий специалистов общего и специального образования.

Таким образом, в процессе реализации принципов инклюзивного образования в России имеется ряд существенных недостатков в плане теоретико-методологической поддержки и качества профессиональной подготовки кадров:

1. Низкий уровень инклюзивной компетентности преподавательского состава, неясная школьная политика в отношении инклюзивного процесса.

2. Формальный подход со стороны педагогов к реализации методов и технологий индивидуального подхода в обучении, нежелание и неумение учителей работать в разнородных средах.

3. Профессиональные страхи и сомнения учителей в возможности совместного обучения детей без отклонений в развитии с «особыми» учащимися.

4. Недостаточное научно-методическое обеспечение (отсутствие учебников, пособий, программ) как для подготовки будущих педагогов «включенного» образования, так и для переподготовки и повышения уровня мастерства уже практикующих учителей.

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

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

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

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

- необходимостью развития и совершенствования подсистемы инклюзивного образования в системе общего образования и недостаточным уровнем готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ.

Итак, можно сделать вывод о том, что именно такая **проблема** как потребность образовательной среды в подготовке квалифицированных специалистов, принимающих идеи инклюзии и способных грамотно реализовать их на практике, и определила **тему** нашего исследования: «Разработка программы организации инклюзивного обучения в общеобразовательной организации».

Цель исследования – повысить уровень организации инклюзивного обучения в общеобразовательной организации посредством разработки и внедрения программы формирования инклюзивной готовности педагогов.

Объект исследования: инклюзивное образование в общеобразовательной организации.

Предмет исследования: формирование готовности педагогов общеобразовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования.

В основу исследования положена **гипотеза** исследования о том, что организация инклюзивного обучения в общеобразовательной организации будет эффективна, если:

1) инклюзивную готовность педагогов рассматривать как один из ключевых компонентов процесса организации инклюзивного образования в общеобразовательной организации;

2) определены уровни, показатели и критерии готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательной школе;

3) разработана и внедрена программа формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению, обеспечивающая системность,

целостность и последовательность процесса формирования инклюзивной готовности педагогов.

Задачи исследования:

1. Раскрыть понятие «инклюзивное образование»;
2. Выявить основные проблемы организации инклюзивного образования и трудности педагога при его организации в общеобразовательной школе;
3. Определить уровни, критерии и показатели готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательной школе и провести диагностику инклюзивной готовности педагогов;
4. Разработать программу формирования готовности педагогов к инклюзивной практике;
5. Внедрить экспериментальную программу в практику профессиональной подготовки педагогов и сделать выводы о ее эффективности.

Теоретико-методологическая основа исследования:

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

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

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

- стратегические идеи развития образования в современном мире и принципы современной образовательной политики (И. В. Бестужев-Лада, Б.

Л. Вульфсон, Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, О. Н. Смолин, А. П. Тряпицына, В. Д. Шадриков и др.);

- концепции управления социальными системами (В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани) и теории управления системами образования (В. А. Бордовский, Г. А. Бордовский, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, Г. Н. Сериков, С. Ю. Трапицын, Т. И. Шамова, В. З. Юсупов и др.);

- теории формирования целостного образовательного и социокультурного пространства (М. В. Груздев, И. С. Кон, А. М. Цирульников, В. Я. Ядов);

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

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представляет собой устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности.

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

3. К основным критериям готовности педагогов инклюзивного образования относятся: ценностно-мотивационный (принятие ценностей инклюзии и направленность педагога на реализацию принципов «включения» в своей педагогической деятельности); личностный

(совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств); когнитивный (наличие четких, системных знаний об основах инклюзивного образования); деятельностный (практические умения и навыки, основанные на теоретических знаниях, способствующие решению задач инклюзивного образования).

Научная новизна результатов исследования заключается в обосновании структуры готовности к работе в условиях «включенного» образования как комплекса таких компонентов как «инклюзивная этика», «инклюзивная теория», «инклюзивная практика».

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что: проведен сравнительно-сопоставительный анализ современных исследований о формировании готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; определена сущность понятия «инклюзивная готовность» и раскрыты уровневые характеристики сформированности этого качества у педагогов; предложена программа процесса формирования инклюзивной готовности педагогов общеобразовательной организации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что: предложенные учебно-методические разработки могут быть использованы как в процессе вузовской подготовки будущих педагогов, так и в системе среднего и дополнительного профессионального образования. Апробированный в диссертационном исследовании мониторинг, определенные критерии, уровни и показатели инклюзивной готовности позволят быстро и эффективно диагностировать грамотность специалистов в этом вопросе, а также смогут обеспечить целостность и последовательность процесса профессионализации педагогических кадров инклюзивной школы.

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

- теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение теоретических положений, сравнение существующих моделей инклюзивной подготовки педагогов, моделирование);

- Эмпирические (включенное наблюдение, экспертная оценка), опросные (беседа, анкетирование, тестирование);
- экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);
- методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования. Педагогический эксперимент проводился в образовательном учреждении КГУ «Общеобразовательная школа № 13 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В экспериментальном исследовании приняли участие педагоги общеобразовательной организации в количестве 51 человек.

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

На первом (2021-2022 гг.) – поисково-теоретическом этапе проведен анализ проблем в образовании на современном этапе, на основании чего была сформулирована тема диссертации, обоснована ее актуальность, выделен объект и предмет исследования. Поставлены определенные цель и задачи, сформулирована гипотеза. Проведен теоретический анализ различных подходов к трактовке ключевых понятий. Намечен план опытно-экспериментальной работы.

Второй (опытно-экспериментальный) этап (2022-2023 гг.). Проведено исследование актуального уровня инклюзивной готовности педагогов школы, разработана программа подготовки студентов к работе в инклюзивной образовательной среде, ее эффективность проверена на практике.

Третий (обобщающий) этап (2023-2023 гг.). Обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментального этапа, формулировка выводов и рекомендаций, оформление текста диссертации.

Апробация. Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-

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

Результаты исследования отражены в публикациях.

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

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1.1 Понятие «инклюзивное образование»

В данном параграфе раскроем сущность понятия «инклюзивное образование».

ЮНЕСКО дала наиболее универсальное определение инклюзивного образования как целостного феномена, предполагающего равный доступ к качественному образованию всех лиц без исключения. «Включенное» образование это такой подвид общего образования, при котором учеба становится доступной всем категориям детей, соответствуя и удовлетворяя все их специфические нужды. Такой подход обеспечивает возможности обучения детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование предлагает разнообразию запросов школьников определённую неразрывную совокупность учебных сервисов, немаловажным из которых является наиболее благоприятная образовательная среда. Системообразующим фундаментом инклюзии считается постулат о принятии особенностей каждого ученика. Исходя из этого, учебно-воспитательный процесс должен быть организован так, чтобы в полной отвечать образовательным потребностям каждого ребенка. Принципы принятия инаковости базируются на гуманизме, развитии интеллекта и творческих способностей, балансе интеллектуальных, этнических, эмоциональных и физиологических компонентов каждой личности. Административно-управленческий и педагогический персонал общеобразовательных учреждений принимают детей независимо от их социального статуса, интеллектуального и физического развития, эмоционального состояния. Процесс обучения должен строиться на таких

педагогических и психологических технологиях и методах, которые в полной мере ориентированы на потребности детей.

При переходе школы на инклюзивные принципы в обучении образовательный процесс дает ученикам возможность сформировать необходимые им компетенции по образовательным стандартам. Центральная фигура «включенного» образования – ребенок с ограниченными возможностями. В педагогике этот термин характеризует таких учеников, которые в силу определенных недостатков (физических, умственных, психических) не могут успешно овладеть школьной программой, поэтому для них разрабатывать специальные методики, стандарты, пересматривать содержание образования. Понятие «ребенок с ограниченными возможностями» пришло в российскую педагогику из зарубежной науки в 90-х гг. XX века.

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

У инклюзии есть своя особая история развития. «Всемирная декларация об образовании для всех...» (Джомтьен, Таиланд) в 1990 году определила общее видение инклюзии [6]. Всемирная конференция по образованию детей с особыми потребностями (Саламанка, Испания) в 1994 году определила, что «инклюзивное образование требует крупной реформы обычной школы» [8].

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

особенности, контексты, ресурсы, преподавание и обучение, результаты [31, с.6].

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

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

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

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

Проблемы взаимодействия общего и специального образования, осмысление сути инклюзивного (интегрированного) обучения на современном этапе развития общества в целом и системы образования в РФ,

в частности, поднимаются И.М. Бгажноковой [14]. Академик Н.Н. Малофеев считает, что «... социальная адаптация и реабилитация должны быть основой системы психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья» [28, с.3].

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

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

Особенно важные аспекты сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику, рассматриваются в исследованиях М.М. Семаго [42]. Истинная инклюзия, по мнению авторов исследований, сближает, а не противопоставляет специальную и общую образовательные системы.

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

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

К основным принципам инклюзии отечественные исследователи относят:

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

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

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

В современном философском смысле интеграцию рассматривают как форму совместного бытия людей с ограниченными возможностями здоровья и обычных людей, которая поддерживается обществом и его социальными институтами [49].

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

Педагогическая концепция феноменологического направления представлена в работах А.В. Суворова, О.И. Ферапонтовой и других авторов,

которая выражается в самооценности ребёнка, осмысления его природы [33]. Экзистенциальный и феноменологический подходы стали основой философии гуманистической педагогики в контексте технологий инклюзивного образования.

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

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

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

Теория и практика интегрированного обучения в исследованиях Л.М. Кобриной, О. Разумовой базируются на идеях марксистской философии как основы советской психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н.

Леонтьев и др.), на положения, раскрывающие концепцию влияния социума на развитие личности [26,с.18].

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

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

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

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

- Включение всех детей с разными возможностями в такую организацию общего образования, которую они могли бы посещать, если бы у них не было отклонений;
- Отсутствие отбора детей, обучение в смешанных группах;

- Дети с особыми образовательными потребностями находятся в классах в соответствии со своим возрастом;
- Координация и взаимодействие ресурсов и методов обучения;
- Эффективный образовательный процесс является стилем работы школы, в приоритете децентрализованные модели обучения.

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

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

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

- Логическое обоснование. Всё школьное сообщество рационально осмысливает инклюзию и те преимущества, которые от неё все в школе получают. Обсуждение этих вопросов является открытым и ясным.
- Сфера действия. Работа по вовлечению и включению начинается с одним-двумя учащимися, особенно внимательно отслеживается их успех и неуспех, постепенно количество вовлечённых детей возрастает.
- Скорость введения. Скорость реализации инклюзивной идеологии сильно различается в зависимости от школы. Необходимо постоянное сотрудничество и взаимодействие всех участников школьного сообщества и пристальное и регулярное отслеживание скорости изменений.

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

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

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

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

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

Наиболее сложными для преодоления барьерами в отношении инклюзии представляются:

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

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

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

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

- Учебный план.

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

Эффективность использования учебных программ, носящих индивидуальный характер, способствует тому, что ребёнок достигает результатов при выполнении поставленных для него особых учебных целей. Скупулёзное и постоянное вычленение особых образовательных учебных целей через адаптацию и изменение обычного учебного плана, рассматривается многими специалистами как наиболее приемлемый способ обеспечения для особых детей необходимого образования в условиях инклюзивной среды. Вместо того, чтобы «исправлять» отсутствие знаний, навыков и т.д. у конкретного ребёнка, нужно стремиться к достижению таких изменений, чтобы образовательная среда школы стала более восприимчивой для принятия каждого ребёнка, с различными возможностями. Специалистами высказывается идея необходимости изменения учебного плана для того, чтобы придать ему большую гибкость и возможность

отвечать потребностям разных детей. То есть каждый особый ребёнок должен обучаться в зависимости от его потребностей и нужд, и одновременно находиться на позициях инклюзии.

- Финансовые ресурсы.

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

- Организационная структура.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

особенных детей, показывают лучшее владение академическими навыками по сравнению с их сверстниками, не участвующими в таком тьюторстве.

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

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

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

1.2 Организация инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья

Термин «особые образовательные потребности» (ООП) (Special Educational Needs - SEN) впервые был применен в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов. Изначально понятие использовалось по отношению к детям с

нарушениями развития и инвалидностью. Позже, этот термин приобрел более широкий смысл.

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

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

В.И. Лубовский определяет особые образовательные потребности как совокупность особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении. Такая помощь подразумевает создание условий, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных - владение мыслительными операциями, возможности запечатления и сохранения воспринятой информации, активный и пассивный словарь и накопленные знания и представления об окружающем мире; энергетических - умственная активность и работоспособность; эмоционально-волевых, включая мотивационные - направленность активности ребенка, его познавательная мотивация, а также возможности сосредоточения и удержания внимания), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [37, с. 52].

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

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

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

- Потребность в совпадении сроков начала специального обучения и моментом определения первичного нарушения.
- Потребность во введении в содержание образования специальных разделов обучения, не предусмотренных программой, предназначенной для типично развивающихся детей. Потребность в использовании в процессе обучения специальных методов и средств, обеспечивающих построение «обходных путей».
- Потребность в более дифференцированном, «пошаговом» обучении.
- Потребность в особой пространственно-временной и смысловой организации образовательной среды с учетом индивидуальных особенностей.
- Потребность в максимально возможном расширении образовательного пространства за пределы образовательного учреждения.
- Потребность в увеличении сроков освоения адаптированной образовательной программы (продолжительность образовательного процесса).
- Потребность в согласованном участии в образовании квалифицированных специалистов разных профилей.
- Потребность во включение родителей ребенка в процесс его реабилитации средствами образования [16].

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

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

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

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

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

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

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

Особые образовательные потребности различаются у детей разных категорий, поскольку определяются спецификой нарушения психического

развития. Наряду с этим можно выделить **особые** по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ:

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

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

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

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

- обеспечить особую пространственную и временную организацию образовательной среды;

- максимально раздвинуть образовательное пространство за пределы образовательного учреждения.

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

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

Интеграционные процессы все полнее охватывают различные категории детей с отклоняющимся развитием. И если в конце 90-х в образовательных учреждениях России преобладала спонтанная интеграция детей, затем интеграция на уровне одного образовательного учреждения, то сейчас система образования вплотную подошла к организации различных

моделей интегрированного обучения, функционирующих на различных уровнях [30, С. 134-136].

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

- принимает на себя ответственность за процесс и результаты совместного
- обучения, воспитания и развития детей с разным уровнем и темпом психофизического развития;
- имеет адекватную потребностям, возможностям и способностям воспитанников и обучающихся предметно-развивающую, материально-техническую и образовательно-воспитательную среду;
- обеспечивается совместной мульти дисциплинарной деятельностью команды специалистов, тесно взаимодействующих как с родителями, так и со специалистами иного профиля, заинтересованных в максимально эффективной социальной и образовательной адаптации воспитанников и обучающихся;
- имеет мощную организационную и методическую поддержку со стороны органов образования и структур, отвечающих за профессиональное становление и повышение квалификации специалистов, включённых в интеграционные процессы.

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

Принципы интегрированного обучения строятся на:

- ранней диагностике и коррекции;

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

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

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

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

Интеграция – выборочное помещение учеников с ограниченными возможностями здоровья в обычные общеобразовательные школы или создание специальных классов, ученики которых часть учебного времени проводят со своими сверстниками с нормативным темпом развития.

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

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

Психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного процесса в образовательном учреждении строится на нескольких принципах:

1. Непрерывность. Психолого-педагогическое обеспечение функционирует на всех ступенях образования, благодаря чему и обеспечивается непрерывность процесса обеспечения.

2. Системность. Значимость и продуктивность обеспечения определяется его системностью, вниманием к широкому кругу вопросов. Среди них семья, обустройство образовательной среды, обучение и воспитание, взаимодействие детей, вопросы самопознания и личностной самореализации.

Сопровождение семьи означает не только поддержку семей, имеющих детей с особенностями психофизического развития. Это также и формирование социального интереса к «особым» детям у всех родителей инклюзивной группы. Таким образом, от понимания потребностей "особых" детей на микроуровне можно перейти на макроуровень, когда каждый человек, осуществляя свои профессиональные и общественные функции, будет осознавать необходимость учета подобных потребностей и детей, и взрослых.

3. Обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса. На всех этапах инклюзивного образования сопровождение обеспечивает положительное эмоциональное самочувствие воспитанников, положительную динамику в развитии и положительные учебные достижения, способствует развитию взаимодействия детей.

Учеными установлена прямая связь между наличием социально-эмоционального благополучия ребенка в учебном коллективе и его успешностью во всех видах деятельности, в том числе и учебной. Технология социально-эмоционального взаимодействия предполагает работу с педагогами, «нормально» развивающимися детьми и их родителями в системе инклюзивного образования, нацеленную на преодоление отрицательных установок, формирование принятия «особых» детей, понимание их особых потребностей.

В этих условиях у детей с особенностями психофизического развития формируется социальная компетентность, навыки общения с окружающими, преодолевается социальная изоляция, расширяются возможности

произвольного взаимодействия со сверстниками. У тех и других формируется определенная степень социальной зрелости и понимание факта (одного из главных признаков инклюзивного образования), что ребенок с ОВЗ не хуже и не лучше других – он такой же, как все.

4. Индивидуальный подход. Важный принцип, которым руководствуются специалисты психолого-педагогического сопровождения – индивидуальный подход к каждому ребенку и его семье.

Даже если у детей, посещающих инклюзивное образовательное учреждение сходные нарушения, требующие создания похожих условий в образовательной среде, у каждого из них есть различия в особенностях микросреды, стиле воспитания в семье, возможностях для развития, потребностях и мотивах. Поэтому каждый ребенок и его семья требуют индивидуального подхода с учетом всех этих факторов.

5. Междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения. То, насколько сотрудники объединены идеей инклюзивного образования, насколько понимают друг друга и придерживаются единого подхода к сопровождению «особого» ребенка и его семьи, других участников образовательного процесса, напрямую влияет на эффективность работы, успешность сопровождения ребенка и эмоциональный климат в коллективе [11, с. 3-4].

Междисциплинарный подход выражается и в таких конкретных вещах, как: опора на единую научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка; общего междисциплинарного языка в трактовке тех или иных результатов диагностики; разработка взаимодополняющей коррекционно-развивающей программы; открытость информации о ребенке для всех специалистов, которые работают с ним и его семьей; единое календарно-тематическое планирование; проведение специалистами коррекционно-развивающих занятий на материале, включенном в содержание общеобразовательной программы.

Для осуществления инклюзивного воспитания и обучения необходимо формировать у школьников умение строить взаимодействие на основе сотрудничества и взаимопонимания. Основой жизненной позиции общества должна стать толерантность.

Инклюзия помогает развивать у здоровых детей терпимость к психическим недостаткам сверстников, чувство взаимопомощи и стремление к сотрудничеству. Инклюзия способствует формированию у детей с особыми образовательными потребностями положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полной реализации потенциала развития в обучении и воспитании. Инклюзивное обучение реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Проблема воспитания и обучения детей с ОВЗ в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно адаптироваться в среду здоровых сверстников [16, с.5].

Индивидуальный образовательный маршрут предполагает постепенное включение таких детей в коллектив сверстников с помощью взрослого, что требует от педагога новых психологических установок на формирование у детей с нарушениями умения взаимодействовать в едином детском коллективе.

В процессе образовательной деятельности в школьном учреждении важно гибко сочетать индивидуальный и дифференцированный подходы; это способствует тому, чтобы все дети принимали участие в жизни коллектива. Одним из условий повышения эффективности коррекционно-педагогической работы является создание адекватной возможностям ребенка охранительно-педагогической и предметно-развивающей среды, то есть система условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов деятельности, коррекцию отклонений высших психических функций и становление личности ребенка.

Организация воспитания и обучения школьников с особенностями развития предполагает внесение изменений в формы коррекционно-развивающей работы. Для большинства детей характерны моторные трудности, двигательная расторможенность, низкая работоспособность, что требует внести изменения в планирование образовательной деятельности.

Независимо от социального положения, расовой или конфессиональной принадлежности, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образование. Помочь это сделать призваны педагоги-психологи образовательного учреждения, реализующего инклюзивное образование [16, с.6].

Основными направлениями деятельности педагога-психолога инклюзивного образования являются:

1. Психодиагностика.
2. Психологическая помощь в трудных ситуациях (немедицинская психотерапия).
3. Психологическая реабилитация.
4. Психологическое консультирование.
5. Психологическое просвещение.
6. Развивающая и психокоррекционная работа [17, с.47].

Ожидаемыми результатами инклюзивного обучения являются:

1. Формирование многовариативной системы образовательных услуг в соответствии с территориальными особенностями, потребностями семей.
2. Максимальное приближение ребенка с ОВЗ к семье.
3. Полный охват лиц с ОВЗ услугами специального образования.
4. Изменение целевых установок работы массовых педагогов.
5. Создание эффективной системы психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ.
6. Формирование толерантного общества [14, с.28].

Трудности в переходе к инклюзивной модели обучения школьников связаны с недостаточностью правового и юридического обеспечения процесса интегрированного обучения детей с ОВЗ; с дефицитом всех без исключения ресурсов (финансовых, кадровых и пр.); со слабой разработанностью научных и практических аспектов интегрированного образования.

При реализации модели инклюзивного обучения ребенок с ОВЗ обязательно должен получать коррекционную помощь (педагогическую, психологическую, логопедическую и иную). Развитие интеграции требует принципиально нового взаимодействия специальных и обычных педагогов, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учебных заведений.

1.3 Основные трудности педагога при организации инклюзивного обучения

В наше время инклюзивное образование, становясь реальностью, неуклонно «приобщает» и «втягивает» в себя все страны мира. Но, в то же время, интенсивно входя в практику, инклюзивное образование ставит перед образовательной системой большой ряд сложных вопросов и новых задач. В отличие от зарубежной системы образования, в которой инклюзия имеет богатый опыт и законодательное закрепление, наша отечественная инклюзия только начинает складываться и развиваться.

В настоящее время 4,5 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающим их особым образовательным потребностям. Но, к сожалению, в настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно узок, в небольших городах и селах

дети с ограниченными возможностями чаще всего остаются вне системы образования по сугубо экономическим причинам.

Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения и индивидуальные образовательные маршруты для таких обучающихся, где на каждой образовательной ступени была оказана необходимая помощь специалистами учреждений. Главная задача – выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

Важнейшим условием, обеспечивающим успешную интеграцию, является точная дифференциальная психодиагностика каждого ребенка. Это может быть осуществлено только при наличии квалифицированной диагностической службы. Такая служба должна не только ставить диагноз, но и давать заключение для школы или другого образовательного учреждения, куда предполагается направить ребенка в соответствии с диагнозом, содержащее рекомендации к индивидуальному плану обучения.

Сложным аспектом является методологическая рассогласованность диагностических исследований, проводимых специалистами различного профиля: педагогами, психологами, медицинскими работниками. Комплексность, «командный стиль» работы сталкиваются с неготовностью специалистов к конструктивному диалогу на базе имеющихся диагностических результатов. Не менее важным аспектом инклюзивного образования является развитие системы сопровождения, которая испытывает трудности в методической необеспеченности диагностики. Мы с достаточной степенью полноты научились исследовать проблему со стороны «недоразвития», «негативных факторов», «отсутствия» и т. д., но сама по себе констатация того или иного недостатка несет лишь узкую часть информации о возможных путях решения проблемы. Гораздо более важным

вопросом является диагностика тех конструктивных факторов, которые позволят найти ее решение. К сожалению, диагностический инструментарий, используемый специалистами, ориентирован на констатацию негативного фона проблемы, а не на поиск путей выхода из нее [54, с.100-101].

Смысловое назначение системы сопровождения при инклюзивном образовании связано с обучением ребенка методам самостоятельного поиска и решения собственных проблем развития. Отсюда возникает задача диагностической оценки результативности сопровождения. В этой области наиболее перспективным является подход, ориентирующий психолога не столько на исследование внутреннего мира ребенка, сколько на анализ способа и внешних характеристик его взаимодействия со средой. В какой период жизни ребенка интеграция даст наибольший эффект, будет наиболее плодотворной? Это, безусловно, дошкольный возраст, так как, прежде всего, у детей дошкольного возраста нет никаких предубеждений против сверстников с ограниченными возможностями (эти предубеждения они усваивают от взрослых). У них легко воспитывается отношение к физическим и психическим недостаткам, как к таким же индивидуальным особенностям другого лица, как цвет глаз, волос или голос. Один из американских специалистов говорит, что, начиная интеграцию в образовательную среду в дошкольном возрасте, мы воспитаем поколение с подлинно гуманным отношением к другим людям, в том числе к людям, имеющим недостатки.

Кроме того, компонентом успешной интеграции и инклюзии ребенка с ограниченными возможностями в среду здоровых сверстников является подготовка окружения к этим процессам с помощью обучающих программ повышения квалификации для специалистов массовых и специальных (коррекционных) учреждений и программ повышения родительской компетентности.

В особой поддержке нуждаются учителя, которые работают в классах инклюзивного обучения. Здесь психолог помогает преодолеть страх,

тревожность, связанные с поиском правильных подходов во взаимодействии с учениками с особыми образовательными потребностями.

Сегодня актуальны вопросы: Как подготовить ребенка с ограниченными возможностями здоровья к учебе в обычной школе? Какие проблемы у него возникнут? Готова ли школа к обучению таких детей? Как нужно учить детей с особыми потребностями в обычной школе? Как отнесется к этому общество? Есть ли риски при введении инклюзивного образования? [38, с.135].

Именно родители «особых» детей настаивают на их включение в обычное детское сообщество. Прежде всего, это связано с тем, что в налаженной системе коррекционного (специального) образования с хорошо отработанной десятилетиями методикой обучения детей с проблемами в развитии, слабо развита социальная адаптация «особого» ребенка в реальном мире – он находится в изоляции от социума. Разумеется, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах (далее ОУ) лучше, чем в специализированных учреждениях. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта. У здоровых же детей улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность и самостоятельность. Но до сих пор открытым остается вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в массовой школе. Это связано со спецификой методик, неподготовленностью кадров, нехваткой специалистов и пр. [34, с.50].

Педагоги и администрация ОУ, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок. Инклюзивное пространство подразумевает открытость и доступность не только для детей, но и для взрослых. Чем больше партнеров у ОУ, тем более успешным будет ученик.

Круг всех участников достаточно широк: Департамент образования, управления образования, методические центры, высшие учебные заведения и профессиональные центры повышения квалификации; дошкольные, общеобразовательные и коррекционные (специальные) учреждения; центры психолого-педагогической коррекции и реабилитации, а также родительские и общественные организации [34, с.51].

Практикующие педагоги не готовы работать с учащимися с «особыми образовательными потребностями». Здесь существуют пробелы как в качестве подготовки самих специалистов (это зачастую связано с незнанием специфического развития детей как на физическом, так и на психическом уровне), так и неготовности самих учреждений принимать таких учеников. Идея инклюзивного образования предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке специалистов, которые имеют базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом мы понимаем профессиональную педагогическую подготовку, (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [23, с.67-68].

Актуальным является вопрос о понимании масштабов инклюзии, основанной на содержании образования и школьной модели, которая одинакова для всех воспитанников независимо от их различий (учащиеся должны приспособиться к нормам, режиму и правилам системы образования), либо, наоборот, она предполагает концептуализацию и использование широкого спектра учебных стратегий, отвечающих многообразию учащихся (система образования обязана отвечать на ожидания и потребности детей и молодежи), отмечает Г. Н. Пенин [32, с.42].

Нельзя недооценивать значимость инклюзии для развития не только ребенка с интеллектуальной недостаточностью, но и общества в целом. Вот мнение одного из родителей ребенка со сложной структурой нарушения: «Один день в коллективе здоровых, позитивно настроенных сверстников, дал для развития ребенка больше, чем месяц коррекционной работы. Возможно, это позволило запустить скрытые компенсаторные резервы организма. Ребенок стал увереннее в себе. Начал активно и с интересом взаимодействовать с окружающим миром» [15, с.60].

Таким образом, инклюзивное образование является необходимым условием гуманизации общества. Компетентностный подход в современных условиях должен включать ценности и принципы инклюзии. Инклюзивное образование, помимо решения сугубо образовательных задач, в значительной мере способствует улучшению качества жизни людей. Инклюзивное образование обязательно предполагает создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая может соответствовать образовательным потребностям всех обучающихся.

Традиционной формой обучения детей с ограниченными возможностями здоровья остаются специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров: педагогов-дефектологов, психологов, воспитателей и социальных педагогов, недостаточным уровнем

их подготовки. Ведь инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Реализация этого принципа означает, что:

1) Все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;

2) Задача инклюзивной школы - построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;

3) В инклюзивных школах все дети, а не только дети с инвалидностью, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [15, с.70-71].

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Первичной и важной ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы (профессиональной,

психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной сфере, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное - перед руководителем образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы.

Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в первую очередь - это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Необходимо выделить восемь принципов, на которых базируется не только инклюзивное образование, но и образование в целом:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- Каждый человек способен чувствовать и думать;
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Все люди нуждаются друг в друге [7, с.55].

Также необходимо сказать, что все дети, несмотря на физические, социальные, интеллектуальные и другие особенности, должны быть обязательно включены в систему образования и воспитываться со своими сверстниками. Но как показывает зарубежный опыт, для реализации поставленных целей потребуется много времени, а главное - участие и взаимодействие всех взрослых участников образовательного процесса, работающих с ребенком с особыми образовательными потребностями, т.к. только при этом условии возможно решение проблем инклюзивного образования.

На сегодняшний момент можно выделить несколько основных **проблем** в инклюзивном образовании:

- 1) Отсутствие гибких образовательных стандартов;
- 2) Несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка;
- 3) Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;
- 4) Отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей;
- 5) Недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.);

6) Отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников;

7) Люди - их отношение, недостаток знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, отсутствие опыта, стереотипность мышления;

8) Нехватка материальных средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов;

9) Безграмотность, отсутствие доступа к зданиям, слабая политика или ее отсутствие, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решении проблем [9, с.54].

В настоящее время наша страна находится лишь в начале пути к действительно инклюзивному образованию. И на этом пути вопросы организации и реализации инклюзивного обучения требуют дальнейшего решения не только в организационно-правовом отношении, но и в научно-методическом. Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая помощь специалистами. Главная задача - выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

Выводы по первой главе

Анализ литературы показал, что инклюзия – это процесс развития предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации

различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам инклюзии выявил ряд условий (ресурсных, кадровых, социальных), препятствующих успешному становлению «включенного» образования. Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

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

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

На сегодняшний момент можно выделить несколько основных проблем в инклюзивном образовании:

- 1) Отсутствие гибких образовательных стандартов;

2) Несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка;

3) Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;

4) Отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей;

5) Недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.);

6) Отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников;

7) Люди - их отношение, недостаток знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, отсутствие опыта, стереотипность мышления;

8) Нехватка материальных средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов;

9) Безграмотность, отсутствие доступа к зданиям, слабая политика или ее отсутствие, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решении проблем.

Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая помощь специалистами. Главная задача - выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу

совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

ГЛАВА 2 ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1 Диагностика готовности педагогов к осуществлению инклюзивного обучения

Целью проведения опытно-экспериментальной работы по организации инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной организации является разработка и апробация программы формирования у педагогов профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для успешной реализации инклюзивных принципов в профессиональной деятельности, а также оценка ее эффективности.

Достигнуть указанной цели предполагается через решение следующих задач экспериментальной работы:

1. Разработать пакет диагностических методик для определения уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов;
2. Определить актуальное состояние развития готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
3. Разработать и экспериментально проверить эффективность программы подготовки учителей к работе в разнородной образовательной среде.
4. Разработать научно-методические рекомендации по формированию у педагогов компонентов инклюзивной готовности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для каждого этапа были сформулированы конкретные задачи (таблица 1).

Таблица 1 - Задачи экспериментальной работы по этапам

Название этапа	Задачи экспериментальной работы
Констатирующий этап	1. Определить цели и задачи

	<p>опытно-экспериментальной работы</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Составить план эксперимента 3. Подобрать контрольную и экспериментальную группу исследуемых 4. Разработать пакет методик для диагностики инклюзивной готовности педагогов 5. Провести нулевой срез уровня сформированности искомого качества у педагогов 6. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента
Формирующий этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разработать программу формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзии 2. Проверить эффективность разработанной программы 3. Проанализировать результаты формирующего этапа эксперимента
Контрольный этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Провести итоговый мониторинг уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов 2. Обобщить и проанализировать результаты контрольного эксперимента 3. Разработать научно-методические рекомендации по повышению уровня инклюзивной готовности педагогов. 4. Сформулировать выводы по опытно-экспериментальной работе.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме диссертационного исследования проводилась на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 13 отдела образования города Рудного» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие педагоги в количестве 51 человек.

На этапе констатирующего эксперимента был разработан диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценить степень овладения педагогами каждым компонентом инклюзивной готовности: инклюзивная этика, теория и практика.

Также, чтобы наметить пути формирования готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования, необходимо выявить ее качественные характеристики, то есть уровни. Под уровнем мы понимаем соотношение «высших» и «низших» компонентов каких-либо структур.

Выделим следующие уровни сформированности инклюзивной готовности педагога (таблица 2).

Таблица 2 - Характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов

Уровни инклюзивной готовности	Характеристика уровней инклюзивной готовности
Пороговый (0-5 баллов)	Минимальный бессистемный набор профессиональных компетенций. Знания о феномене инклюзивного образования, потребностях, личности «особых» людей носят характер житейских представлений; низкая готовность строить свою профессиональную деятельность на основе инклюзивных принципов, принимать его ценности и идеи. Педагоги испытывают затруднения в выявлении образовательных потребностей каждого учащегося и адаптации к ним образовательной среды, в организации сотрудничества и партнерства администрации, учителей, членов семей учеников с ОВЗ, узких специалистов для осуществления инклюзивного учебно-воспитательного процесса; не планируют в профессиональной деятельности выстраивать индивидуальный личностно-ориентированный маршрут «особого» ребенка на основе адаптированной образовательной программы. Слабо сформированы профессионально важные для педагога инклюзивного образования личностные качества
Базовый (6-11 баллов)	Профессиональные компетенции сформированы недостаточно системно, не всегда эффективно применяются в той или иной педагогической ситуации. Знания инклюзивной теории фрагментарны. Педагоги не в полной мере умеют адаптировать образовательную среду к особым потребностям учеников, но с готовностью принимают идеи и принципы инклюзии, проявляют теплое отношение к детям с ООП, толерантны ко всем участникам инклюзивного образовательного процесса; открыты и способны взаимодействовать с субъектами инклюзивного образования, готовы подстраивать личный стиль общения в зависимости от ситуации к собеседнику; считают позицию «педагог инклюзивного образования» общественно важной, но не всегда способны к осуществлению учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования; настроены на плодотворное сотрудничество с администрацией, коллегами, родителями учеников с ОВЗ только в определенных (знакомых, отработанных) педагогических ситуациях. Профессионально важные качества (эмпатия, милосердие, чуткость, эмоциональная гибкость) сформированы частично
Повышенный (12-16 балла)	В полной мере, системно сформированы профессиональные компетенции, позволяющие достичь высокого общественно значимого и образовательного результата. Прочные знания в области инклюзивной теории. Педагоги нацелены на эффективную профессиональную деятельность в условиях инклюзивной школы; готовы реализовывать современные стратегии и технологии инклюзивного образования; в работе намерены опираться на идеи и ценности инклюзии; владеют приемами и методами достижения педагогических целей,

	<p>диагностическим инструментарием по определению образовательных потребностей «особых» учащихся, умеют определять индекс инклюзивности учреждения образования, намерены и способны построить инклюзивную культуру школы, поддерживать и развивать инклюзивную практику, адаптировать учебные программы к особенностям и потребностям каждого школьника; обладают профессиональными компетенциями для консультирования по вопросам инклюзии родителей, коллег, администрации образовательного учреждения; владеют приемами и технологиями проведения семинаров и тренингов для всех участников инклюзивного образовательного процесса. В полной мере сформированы профессионально важные для педагога инклюзивного образования качества.</p>
--	--

Переход с одного уровня на другой осуществляется на основании изменения качественных и количественных показателей, обозначая смену последовательных этапов процесса формирования инклюзивной готовности. Кроме этого, для мониторинга уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов определим ее критерии и показатели. С учетом критериев и показателей нами разработан комплекс методик, направленный на выявление искомой компетенции у педагогов (таблица 3).

Таблица 3 - Диагностика уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов

Критерии готовности	Показатели инклюзивной готовности	Методики оценки
Инклюзивная этика		
Ценностно-мотивационный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к инклюзивному образованию. 2. Личностная направленность на реализацию инклюзивных принципов. 3. Мотивация на достижение успеха в организации условий для инклюзивного образования 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика изучения отношения педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк) 2. Самооценка профессионально педагогической мотивации (Н.П. Фетискин)
Личностный	Совокупность профессионально важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская) 2. Опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна (диагностика способности к эмпатии)

Инклюзивная теория		
Когнитивный	1. Наличие специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования 2. Самооценка (рефлексия) целесообразности и эффективности своих действий по организации инклюзивного образования	1. Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.) 2. Определение уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишникова)
Инклюзивная практика		
Деятельностный	1. Владение эффективными способами взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования. 2. Уметь проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием	1. Оценка способности решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.) 2. Оценка результатов деятельности педагогов (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)

Результаты диагностики по каждой методике вносятся в сводную таблицу (таблица 4). За низкий уровень сформированности показателя присваивается 0 баллов, средний – 1 балл, высокий – 2 балла. Таким образом, максимально возможное количество баллов – 16. Полученные баллы суммируются. Количество баллов от 0 до 5 характеризует пороговый уровень сформированности инклюзивной готовности, от 6 до 11 баллов – базовый уровень, от 12 до 16 баллов – повышенный.

Таблица 4 - Оценка уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов

Методики оценки	Уровни		
	низкий	средний	высокий
Ценностно-мотивационный компонент			
Методика изучения отношения педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк)	0-15 баллов	16-30 баллов	31-45 баллов
Самооценка профессионально педагогической мотивации (Н.П. Фетискин)	0-5 баллов	6-10 баллов	11 и более баллов

Личностный компонент			
Методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская)	0-12 баллов	13-18 баллов	19-24 баллов
Диагностика способности к эмпатии (опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)	0-16 баллов (муж.) 0-22 балла (жен.)	17-25 баллов (муж.) 23-29 баллов (жен.)	26-33 баллов (муж.) 30-33-балла (жен.)
Когнитивный компонент			
Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.)	0-8 баллов	9-17 баллов	18-25 баллов
Определение уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников)	0-11 баллов	12-22 балла	23-34 балла
Деятельностный компонент			
Оценка результатов деятельности педагогов (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	0-6 баллов	7-13 баллов	14-20 баллов
Оценка способности решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	0-16 баллов	17-33 балла	34-50 баллов

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

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

С точки зрения личностного критерия, который также определялся по двум методикам («Психологическая компетентность учителя» Т.Н. Графской и опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна на способность к эмпатии), низкий

уровень психологической компетентности продемонстрировали 26% респондентов (13 чел.), средний – 52% (27 чел.) и высокий уровень показали 22% (10 чел.) Способностью к эмпатии на среднем уровне обладают 47% педагогов, а именно 24 чел. Высокий уровень эмпатии продемонстрировали только 5 чел., что составило 10% от общего числа диагностируемых. Таким образом, можно сделать вывод о том, что такой компонент как инклюзивная этика у большинства педагогов развит недостаточно.

Для исследования степени овладения педагогами инклюзивной теорией применялся тест по основам инклюзивного образования. 51% учащихся (26 чел.) выполнили его на среднем уровне, 17 чел. (33%) продемонстрировали серьезную нехватку специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования. Высокий уровень педагогической рефлексии по методике Е.Е. Рукавишниковой показали 15 человек, что составило почти 30% от общего числа исследуемых.

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

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

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

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

Представим полученные результаты в виде таблицы 5.

Таблица 5 - Результаты мониторинга уровня инклюзивной готовности педагогов

Уровни	ЭГ Всего 31 чел.		КГ Всего 20 чел.	
	Чел.	%	Чел.	%
Пороговый	12	39	8	40
Базовый	14	45	9	45
Повышенный	5	16	3	15

Более наглядно результаты нулевого среза инклюзивной готовности педагогов представлены на рисунке 1.

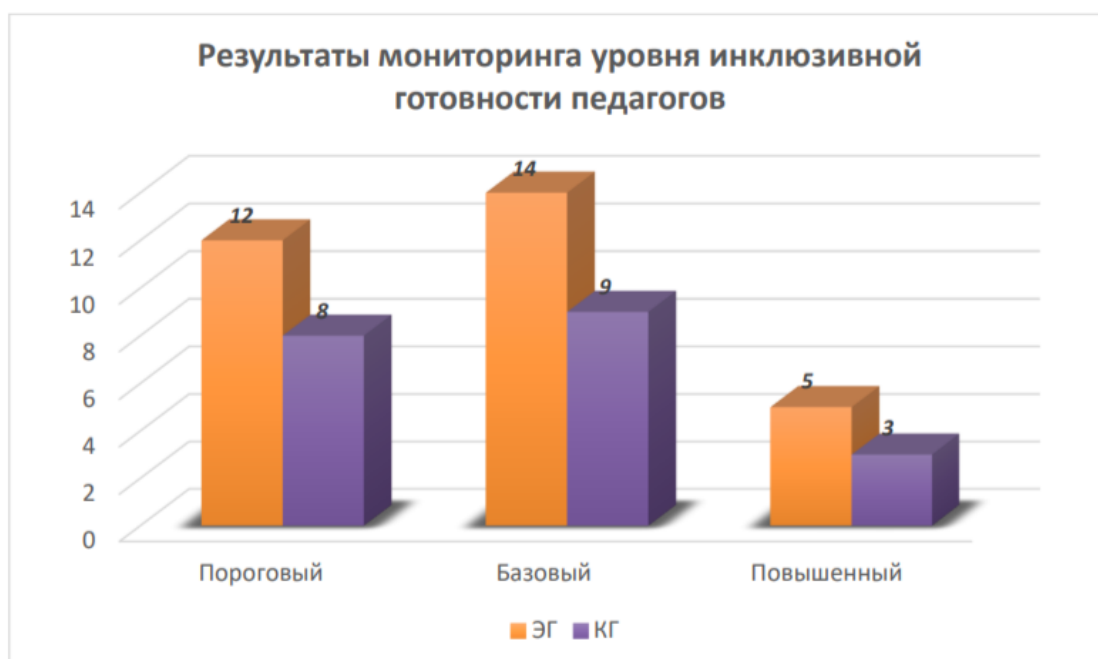


Рисунок 1 - Результаты мониторинга уровня инклюзивной готовности педагогов

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

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

2.2 Разработка и реализация программы формирования инклюзивной готовности педагогов

На этапе констатирующего эксперимента был проведен мониторинг уровня сформированности у педагогов психолого-педагогического направления ключевых компонентов готовности к работе в гетерогенной образовательной среде. Результаты нулевого среза показали пороговый уровень инклюзивной готовности у трети респондентов, что свидетельствует о необходимости разработки такой программы подготовки учителей, которая позволила бы им эффективно организовывать свою профессиональную деятельность, основываясь на принципах принятия инаковости.

Формирующий эксперимент проводился на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 13 отдела образования города Рудного»

Управления образования акимата Костанайской области. В качестве экспериментальной группы выступили педагоги в количестве 31 человек.

Проведенное на констатирующем этапе тестирование на знание основ инклюзивного образования показало, что 51% педагогов (26 чел.) освоили инклюзивную теорию на среднем уровне. 8 человек (16%) продемонстрировали высокий уровень освоения дисциплины. 17 педагогов, а это 33%, показали низкие результаты в ходе тестирования. Результаты мониторинга актуального уровня инклюзивной готовности позволил сделать вывод о том, что теорией респонденты овладели достаточно хорошо. Такие же компоненты как инклюзивная этика и практика сформированы слабо, т.к. упор в содержании обучения делается в большей степени на ознакомлении педагогов с разными типами нарушений в развитии детей. Поэтому в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было принято решение сконцентрироваться на развитии профессиональных компетенций, соответствующих таким компонентам готовности как инклюзивная этика и инклюзивная практика.

Нами была разработана программа курса «Формирование готовности к инклюзивному обучению», наполненного инклюзивным содержанием и представленного в виде системы практических упражнений и проблемных заданий, формирующих компетенции, относящиеся к инклюзивной этике и практике. Внутреннее функционирование системы осуществляется через взаимодействие ее структурных компонентов (целей, задач, содержания, субъектов и объектов управления) в процессе обучения. При формировании компетентностей применяются такие виды деятельности как учебная деятельность академического типа и квазипрофессиональная деятельность. В качестве средства организации учебно-познавательной деятельности используется система учебных заданий. Учебно-познавательная деятельность осуществляется в рамках организационной структуры коллективного способа обучения, включающего коллективно-фронтальную форму обучения, работу в группах сменного состава и самостоятельную работу.

Процесс формирования готовности к инклюзивному обучению педагогов к работе в условиях инклюзивной школы осуществлялся на практических занятиях курса «Формирование готовности к инклюзивному обучению».

Цель практикума: формирование теоретической и практической профессиональной готовности педагогов к реализации норм, принципов и функций педагогической этики в меняющихся условиях современного образования, в т.ч. инклюзивного, а также формирование ценностного отношения к психолого-педагогическим закономерностям процесса обучения в условиях инклюзии.

Реализация цели осуществляется посредством решения следующих задач:

1. Дать представления об инклюзивном образовании как важном социокультурном феномене общего и специального образования.

2. Повысить личностную мотивацию педагогов к преобразованию профессиональной педагогической деятельности в направлении реализации принципов инклюзивного образования.

3. Учить разрабатывать программы для формирования в детском и взрослом коллективе толерантного отношения к лицам с ОВЗ.

4. Развивать у педагогов умение проектировать коррекционно-развивающую среду для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

5. Выработать умения и навыки самостоятельной работы с педагогической литературой, с первоисточниками, умения решать педагогические задачи (ситуации).

6. Способствовать профессиональному самообразованию педагогов, развитию у них способности выявлять и анализировать проблемы организации инклюзивной практики.

Выбор тем занятий обусловлен набором компетенций педагога инклюзивного образования, обозначенным в первой главе данного диссертационного исследования (таблица 6).

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

Таблица 6 - Тематический план практических занятий

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание	Формы работы
1	Этические и правовые аспекты инклюзивного образования	2 ч.	Этические основания инклюзивного образования: культурологические аспекты, развитие концепции, гуманистическое содержание, принципы инклюзивного образования. Барьеры на пути инклюзии.	«мозговой штурм», презентация групповых проектов, дебаты
2	Особые образовательные потребности детей с ОВЗ	2 ч.	Международные правовые документы о правах и свободах человека. Международные правовые документы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Понятие «дети с ОВЗ», «дети с особыми образовательными потребностями». Типология нарушений.	«круглый стол», представление презентаций, решение контекстных задач
3	Современные модели инклюзивного образования	2 ч.	Организационные и психолого-педагогические условия, обеспечивающие обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании. Вариативные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ. Концепция специального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.	«круглый стол»
4	Педагог в системе инклюзивного образования	2 ч.	Личность педагога инклюзивного образования. Педагогическая толерантность. Проблемы эмоционального принятия ребенка с ОВЗ. Нравственный смысл вопроса о	дискуссия, коучинг-сессия

			<p>профессиональной пригодности. Соответствие педагога требованиям инклюзивной школы. Необходимость постоянного самосовершенствования учителя. Специфика деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.</p>	
5	<p>Культура инклюзии: общение и этикет</p>	2 ч.	<p>Коммуникативная компетентность педагога ИО. Стереотипы и барьеры в общении. Культура инклюзии: общение и этикет. Толерантная терминология. Этика взаимоотношений с людьми с ОВЗ и членами их семьи.</p>	<p>коллективное обсуждение, деловая игра</p>
6	<p>«Уроки доброты» как средство популяризации инклюзивного образования</p>	2 ч.	<p>«Уроки доброты» в системе образования. Примерная структура и содержание урока. Методические рекомендации по проведению уроков понимания инвалидности. Виды тренинговых упражнения для «уроков доброты».</p>	<p>педагогическая мастерская</p>
7	<p>Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности</p>	2 ч.	<p>Сущность понятий «социальная поддержка», «психологическая устойчивость». Четыре основных типа приспособления человека с ОВЗ к ситуации инвалидности. Цели, задачи, виды, источники и критерии полезности поддержки.</p>	<p>дискуссия, выступление с презентациями, тренинг</p>
8	<p>Педагогические технологии организации инклюзивного образования</p>	2 ч.	<p>Современные педагогические технологии в инклюзивном образовании. Особенности применения интерактивных технологий (кейс-метод, портфолио) в ИО. Технология психологического сопровождения социализации, адаптации, коррекции в ИО. Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.</p>	<p>педагогическая мастерская</p>
9	<p>Построение инклюзивной культуры образовательной организации</p>	2 ч.	<p>Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Взаимодействие субъектов образовательной деятельности в</p>	<p>коллективное обсуждение, проектирование, сторителлинг</p>

			процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Тьюторство. Индивидуальная образовательная программа.	
--	--	--	---	--

Системообразующим компонентом для организации самостоятельной работы по усвоению «инклюзивной теории» являлось использование облачных технологий Google Drive. В облаке размещены методические указания по организации самостоятельной работы педагогов при подготовке к практике, электронные учебные пособия к каждому занятию курса, презентации, видеофильмы и записи вебинаров. Педагоги знакомились с теоретическими положениями, применяя технологию развития критического мышления, ведя по ходу обучения «бортовой журнал», где проводили рефлексию освоения дисциплины.

Особо хочется отметить возможности использования облачных сервисов при работе в группах над совместными проектами. По программе практикума респонденты выполняли несколько групповых работ, например, разрабатывали проект мер по решению актуальных проблем развития инклюзивного образования, готовили презентации «Особые дети в обычном мире» по различным видам нарушений в развитии. Облачные технологии позволяют работать над проектом удаленно и в то же время вместе. Педагоги получают задания и делятся на группы. Внутри группы распределяются обязанности. Затем руководитель группы создает документ и предоставляет доступ к нему сокурсникам (с помощью ссылки или по адресам электронной почты). Участники группы работают над проектом дома или в школе в режиме реального времени, наполняя документы содержанием. Они могут оперативно обмениваться сообщениями, вносить поправки и высказывать предложения, что делает совместную работу более эффективной. Когда работа закончена, предоставляется доступ преподавателю. Педагог может прокомментировать какие-либо части документа, чтобы испытуемые могли скорректировать его содержание до защиты проекта. Хочется отметить, что

«...при оценивании участия в создании проекта важно то, что учитель может отследить хронологию изменений. По этой хронологии можно в какой-то степени определить, какой вклад внес каждый участник группы» [35, с. 908] Такая организация работы вызывает неподдельный интерес у респондентов, приучая их работать в команде, создавая неизменно ситуацию успеха, повышая мотивацию к обучению.

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

Практические занятия по формированию такого компонента инклюзивной готовности педагогов как инклюзивная этика проходили очень эмоционально. На этом этапе работы применялись следующие методические приемы: знакомство с инклюзивной терминологией, изучение учебных пособий по технологии критического мышления (инсерт), рецензирование статей по проблемам инклюзивного образования, визуализация, подготовка сообщения, доклада с использованием презентационного оборудования.

Ознакомившись с примерами достижения людьми с инвалидностью и особыми образовательными потребностями высоких результатов в различных областях жизнедеятельности, респонденты заинтересовались идеями «включения», однако в ходе дебатов высказывались противоречивые точки зрения на целесообразность применения такого подхода в образовании. Дискуссии, которые походу занятий предваряли выполнение

практических заданий, чтобы погрузить учащихся в суть проблемы, проходили динамично и продуктивно. В процессе обсуждения педагоги могли выступить в разных ролях, например, критика или защитника. В процессе прохождения практикума были организованы дебаты «Принципы инклюзивного образования: за и против», «круглые столы» по вопросам: «Дифференцированное, интегрированное и инклюзивное образование детей с ОВЗ: возможности и недостатки», «Достоинства и недостатки специального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья», мозговой штурм «Готово ли наше общество к инклюзии?»).

В заключение обсуждений формулировались выводы, как один из вариантов обобщения составлялся кластер, синквейн. Приведем пример синквейна, который респонденты составили после изучения темы: «Современные модели инклюзивного образования»:

Инклюзия.

Полная, частичная.

Воспитывает, поддерживает, сплачивает.

Учит принимать «других» людей.

«Включение».

Одним из заданий по теме «Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности» было составить кластер «Источники социальной поддержки в ситуации инвалидности». Педагоги дома познакомились с сущностью понятий «социальная поддержка», «психологическая устойчивость», типами приспособления человека с ОВЗ к ситуации инвалидности, целями, видами задачами социальной поддержки, написали рецензию на научную статью по данной теме. В аудитории была организована дискуссия о значимости социальной поддержки для лиц с ОВЗ. Составление кластера на этом работы используется в качестве одной из форм рефлексии. Вот результат работы одной из групп (рисунок 2).



Рисунок 2 - Пример кластера, разработанного педагогами

В качестве одного из заданий для самостоятельной работы педагогам было предложено провести самодиагностику для определения актуального уровня сформированности у них профессионально важных для педагога интегрированного образования качеств. Многие констатировали недостаточно высокий уровень личностной готовности для принятия «особых» детей. Поэтому на практическом занятии было проведено упражнение по составлению плана саморазвития будущего педагога инклюзивного образования с применением технологии BYOD.

Для формирования личностных качеств педагога инклюзивной школы проводился тренинг толерантности, упражнения к которому респонденты подбирали сами в процессе самостоятельной подготовки. Тренингу, как одному из методов активного обучения, присущи интерактивность,

коммуникативность, экспрессивность, технологичность. Все эти характеристики делают этот метод целесообразной и эффективной формой работы по формированию инклюзивной готовности педагогов.

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

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

Поведенческий компонент инклюзивной готовности педагогов формировался в процессе изучения темы «Культура инклюзии: общение и этикет». Участникам были даны такие задания для самостоятельной работы

как написать рецензию на статью по данной проблематике, реферат, посмотреть вебинар по теме. После коллективного обсуждения проблемных вопросов была организована деловая игра ««Мы общаемся – мы все разные», направленная на развитие коммуникативных способностей учащихся.

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

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

Особое место в формировании ключевых компетенций педагога «включенного» образование занимает решение контекстных задач. Концепция контекстного обучения разработана А. А. Вербицким в 1991 году. Сущность его определяется как организация такой деятельности, которая требует приобретения новых знаний и их последующего применения, объясняет и оправдывает усилия, затраченные на их усвоение [10]. Контекстная задача – это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное);

требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание ее личностной значимости. Такие задачи стимулируют познавательную активность участников, повышают мотивацию к повышению профессионального мастерства и, создавая ситуацию успеха, вселяют в педагогов уверенность в своих силах и педагогический оптимизм. Автором разработан сборник контекстных задач по основам инклюзивного образования, который был размещен в облачном сервисе, и каждый из участников мог попробовать свои силы в поиске решения проблемных педагогических ситуаций. Важным методическим приёмом является составление контекстных проблемных ситуаций и задач педагогами на основе анализа наблюдаемого педагогического опыта или опыта собственной педагогической деятельности.

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

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

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

3. Принятие и презентация оптимального решения.

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

Результатом решения контекстной задачи являлся разработанный педагогами алгоритм действий, позволяющий наиболее эффективно и безболезненно для всех субъектов инклюзивного образовательного процесса

разрешить сложившуюся проблемную педагогическую ситуацию. Например, после бурной дискуссии участники разработали следующий алгоритм организации пространства в инклюзивном классе (рисунок 3):

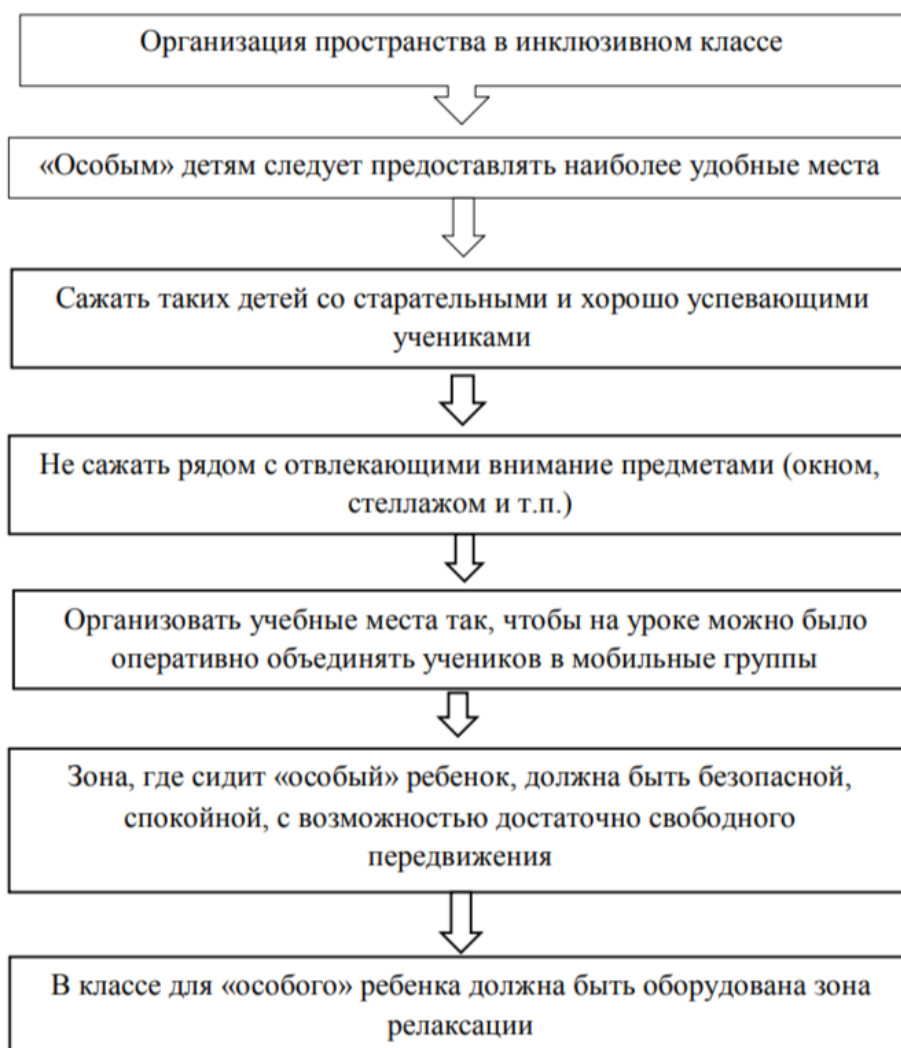


Рисунок 3 - Пример решения педагогами контекстной задачи

Важную роль в подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования играет формирование у них рефлексивных умений. Рефлексия связана с анализом и переоценкой студентами собственного жизненного и профессионального опыта, пересмотром алгоритма педагогических действий. В рамках данной научно-исследовательской работы рефлексия позволяла оценить уровень усвоения теоретического материала, проанализировать результаты изучения дисциплины, а также осознать степень значимости личного вклада каждого

приверженца идеи инклюзивного обучения детей с ОВЗ в построение образовательного пространства, доступного каждому человеку, имеющему особые потребности. Рефлексивная деятельность осуществлялась с использованием разнообразных методических приемов: эссе, интервьюирование, ведение рефлексивного дневника. Так, например, участники писали эссе на тему «Смогу ли я сделать это?», где оценивали свою готовность работать с «особыми» детьми, рассуждали о собственном профессиональном развитии в вопросах инклюзии и т.п. Большинство из педагогов оценило свой уровень инклюзивной готовности как достаточный, отмечая, что, даже если в процессе работы в интегрированном классе возникнут вопросы, они знают, где искать на них ответы.

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

В целом исследование показало, что использованные в образовательном процессе проектно-гуманитарные технологии активизируют

те личностные механизмы, которые обеспечивают восхождение субъекта к высокому уровню педагогического мастерства в профессиональной сфере. Данный процесс ориентирует педагогов на целостное и непрерывное формирование всех компонентов готовности к работе в условиях «включенного» образования (ценностно-ориентационного, личностного, когнитивного, деятельностного), на достижение высокого уровня инклюзивной культуры.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

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

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

Рассмотрим результаты повторной диагностики уровня инклюзивной готовности респондентов контрольной группы. Нужно отметить, что 2 человека повысили свой уровень готовности к работе с «особыми» детьми с порогового до среднего. Улучшение показателей произошло по ценностно-мотивационному и личностному критериям. В процессе беседы выяснилось, что педагоги в целях самообразования после констатирующего этапа нашего эксперимента посмотрели видеоролики инклюзивной направленности и изучили литературу по данному вопросу. Это позволило им получить более высокие баллы по методике ценностного отношения к

инклюзии и диагностике способности к эмпатии. Таким образом, результаты итогового среза в контрольной группе следующие: 6 чел. (30%) обладают пороговым уровнем, 11 чел. (55%) – базовым, 3 чел. (15%) продемонстрировали повышенный уровень готовности к работе в условиях инклюзивного образования (таблица 7).

Таблица 7 - Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности педагогов в контрольной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	констатирующий		контрольный	
	кол-во	%	кол-во	%
пороговый	8	40	6	30
базовый	9	45	11	55
повышенный	3	15	3	15

Для наглядности представим результаты в виде диаграммы (рисунок 4).



Рисунок 4 - Результаты диагностики уровня сформированности инклюзивной готовности в контрольной группе

Остановимся на результатах итогового тестирования респондентов экспериментальной группы. Сразу отметим, что показатели уровня инклюзивной готовности участников эксперимента, проходивших обучение по предложенной программе значительно повысились. Наибольшая положительная динамика наблюдается по ценностно-мотивационному и деятельностному критериям. Так при изучении отношения педагогов к ценностям инклюзивного образования по методике В.В. Хитрюк все участники отметили, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах» и «инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей». Мнение группы таково, что обычные учебные заведения должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка. Таким образом, значительно повысился уровень профессионально-педагогической мотивации педагогов к работе с «особыми» детьми и произошла интериоризация ценностей «включенного» образования в сознание респондентов. Они знают философию и принципы инклюзии, демонстрируют ценностное отношение к людям с ОВЗ, готовы в своей профессиональной деятельности осуществлять совместное обучение здоровых и «особых» детей.

Повысился и уровень теоретической подготовки педагогов по вопросам интеграции. У педагогов улучшилось понимание типов нарушений развития, с которыми придется столкнуться, если они выберут профессиональный путь педагога инклюзивного образования. Также отмечается повышение уровня сформированности педагогической рефлексии. Будущие педагоги осознали, что работа над собой — это внутренняя организация всей жизни, это ее стиль и содержание. Для того чтобы лучше организовать деятельность, раскрыть свой творческий потенциал, каждый из нас может составить программу личностного роста, которая по-новому раскроет грани межличностных

отношений, повысит уровень эмпатии к окружающим людям. Это качество, которое в будущем поможет учителям в непрерывном самообразовании и повышении профессиональной компетентности.

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

Второй методикой, по которой определялся уровень владения педагогами инклюзивной практикой, стала оценка продуктов деятельности. Экспертизе подвергались такие работы как конспект урока с применением дифференцированного подхода, программа самообразования, эссе и разработка модели личности педагога инклюзивного образования. Анализ конспектов уроков показал, что участники экспериментальной группы научились ставить цели и задачи уроков с учетом индивидуальных потребностей учащихся в зависимости от особенностей их развития, выстраивать индивидуальную траекторию обучения, подбирать дифференцированные задания в соответствии со способностями каждого ученика. На уроках педагоги обязательно уделяют внимание режимным моментам, позволяющим снять эмоциональное и физическое напряжение.

Отдельной строкой в технологической карте урока многие педагоги выделяют действия учителя по отношению к детям с ОВЗ и основные направления коррекционно-педагогической работы.

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

Экспертизе также был подвергнут такой продукт деятельности педагогов как эссе «Мое отношение к инклюзии». Во всех творческих работах отмечается положительное отношение к детям с ОВЗ, приводятся примеры из жизни, отмечается положительный эффект от «включения» как для учеников с отклонениями, так и с нормой в развитии.

Анализ результатов деятельности показал, что у каждого педагога имеется свое отношение к инклюзивному образованию, но все понимают необходимость построения этого процесса.

Обобщая результаты контрольного этапа, заполним сравнительную таблицу показателей инклюзивной готовности респондентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (таблица 8).

Таблица 8 - Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности педагогов в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	констатирующий		контрольный	
	кол-во	%	кол-во	%
пороговый	12	39	4	13
базовый	14	45	17	55
повышенный	5	16	10	32

Из данных таблицы 8 видно, что количество респондентов с пороговым уровнем инклюзивной готовности снизилось на 26%, а количество респондентов, обладающих повышенным уровнем готовности, выросло с 16% до 32.

Более наглядно динамика показателей инклюзивной готовности педагогов представлена на рисунке 5.



Рисунок 5 - Результаты оценки уровня сформированности инклюзивной готовности в экспериментальной группе

Представим числовые результаты опытно-экспериментальной работы в обеих группах до и после проведения формирующего эксперимента в сводной диаграмме (рисунок 6).



Рисунок 6 - Сравнительные показатели уровня инклюзивной готовности до и после проведения формирующего эксперимента

Таким образом, оценка полученных результатов продемонстрировала положительную динамику уровня инклюзивной готовности педагогов, что свидетельствует об эффективности программы подготовки к работе в инклюзивной школе. Включение в данную программу педагогов экспериментальной группы способствовало развитию рефлексивно-оценочных, проективных, аналитико-прогностических, развивающих, коммуникативных, информационных умений педагогов в области организации инклюзивной практики.

Выводы по 2 главе

Опытно-экспериментальная работа по повышению уровня инклюзивной готовности педагогов организовывалась с целью апробации программы формирования у педагогов профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для успешной реализации инклюзивных

принципов в профессиональной деятельности, а также оценки ее эффективности.

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

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

На формирующем этапе эксперимента была внедрена и апробирована программа процесса формирования инклюзивной готовности педагогов, в основе которой лежит использование гуманитарных технологий. В структуре программы выделены целевой, содержательный, процессуально-технологический и контрольно-оценочный компоненты. Реализация программы осуществлялась в процессе прохождения практикума по курсу «Инклюзивная готовность педагога». Разработанное содержание комплекса методов и приемов процесса формирования готовности педагогов к работе с «особыми» детьми позволило осуществить обучение по следующим направлениям: организационно-методическому, образовательному, информационно-коммуникативному, проектному, личностно-смысловому. Самостоятельная работа при прохождении практикума осуществлялась с использованием облачных технологий. В облачном сервисе были размещены методические указания по подготовке к практическим занятиям, электронные учебные пособия, презентации, видеоматериалы. Эмпирическим путем было

доказано, что использование облачных технологий в образовании способствует повышению информационной культуры педагогов, познавательной активности и, как следствие, качества образования в целом.

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

- в перемене ценностно-мотивационных ориентаций по отношению к идее инклюзивного образования;

- в умении решать профессиональные задачи по организации совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных учеников;

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

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблемы организации инклюзивного обучения в общеобразовательной организации предусматривало решение определенных задач.

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

Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам инклюзии выявил ряд условий (ресурсных, кадровых, социальных), препятствующих успешному становлению «включенного» образования. Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне. Проблемы его организации в современной школе связаны в первую очередь с тем, что школа как социальный институт ориентирована на детей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, на тех, для кого достаточными являются типовые методы педагогической работы.

Одна из основных целей инклюзии состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация должна быть готовой принять детей с различными возможностями. Это требует изменений в структуре, в работе школы, во взглядах учителей и другие.

На сегодняшний момент можно выделить несколько основных проблем в инклюзивном образовании:

- 1) Отсутствие гибких образовательных стандартов;
- 2) Несоответствие учебных планов и содержания обучения массовой школы особым образовательным потребностям ребенка;

3) Отсутствие специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии;

4) Отсутствие у педагогов массовых школ представлений об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ, методиках и технологии организации образовательного и коррекционного процесса для таких детей;

5) Недостаточное материально-техническое оснащение общеобразовательного учреждения под нужды детей с ОВЗ (отсутствие пандусов, лифтов, специального учебного, реабилитационного, медицинского оборудования, специально оборудованных учебных мест и т.д.);

6) Отсутствие в штатном расписании образовательных учреждений общего типа дополнительных ставок педагогических (сурдопедагоги, логопеды, педагоги-психологи, тифлопедагоги) и медицинских работников;

7) Люди - их отношение, недостаток знаний, страх, предубеждения, чрезмерная специализация, отсутствие опыта, стереотипность мышления;

8) Нехватка материальных средств и оборудования, низкая заработная плата, неравномерное распределение ресурсов;

9) Безграмотность, отсутствие доступа к зданиям, слабая политика или ее отсутствие, отсутствие коллективного опыта в обсуждении и решении проблем.

Для успешного развития инклюзивного образования необходимо создать модель психолого-педагогического сопровождения, где на каждой образовательной ступени будет оказана необходимая помощь специалистами. Главная задача - выявить индивидуальные положительные особенности в каждом ученике, зафиксировать его умения, приобретенные за определенное время, наметить возможную ближайшую зону и перспективу совершенствования приобретенных навыков и умений и как можно больше расширить его функциональные возможности.

Нами было проведено теоретическое исследование соотношения сущности понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» с понятиями «инклюзивная готовность» и «инклюзивная компетентность», рассмотрены взгляды современных ученых на их трактовку, выделены структурные компоненты. Изучение современных подходов к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» позволило уточнить сущность данной дефиниции и охарактеризовать ее как устойчивую совокупность качеств личности, являющуюся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующуюся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности.

Конкретизация трактовки данной дефиниции создала предпосылки для решения важной исследовательской задачи, а именно: разработать программу организации инклюзивного обучения, формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзивной практики. Данная программа представляет собой поэтапную совместную деятельность педагогов и экспериментатора, основанную на принципах научности, последовательности, творческой активности, дифференцированного и индивидуального подходов. В программе выделены следующие этапы: целевой, содержательный, процессуально-технологический и контрольно-оценочный. Основными технологиями, через которые реализуется данная модель на практике, являются гуманитарные, а именно: интерактивные, педмастерские, проблемное и контекстное обучение, проектные и др.

Для определения актуального уровня инклюзивной готовности педагогов были определены уровни, критерии и показатели этого профессионального качества педагогов. Были выделены 4 критерия: ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный и деятельности. Для каждого критерия определены показатели, что сделало возможным проведение диагностики уровня сформированности компонентов готовности. Таких уровней было выделено три: пороговый, базовый и повышенный. На

констатирующем этапе экспериментального исследования было установлено, что у большинства педагогов готовность к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Имея элементарные знания о природе нарушений в развитии детей, педагоги испытывают серьезные затруднения при организации совместного обучения здоровых и «особых» учеников. Отсюда возникла необходимость внедрения разработанной программы формирования инклюзивной готовности в практику подготовки педагогических кадров.

На формирующем этапе эксперимента проводилась апробация данной программы на практике и проверка ее эффективности. В процессе реализации модели у педагогов формировался новый профессиональный опыт в области организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Результаты итоговой диагностики, полученные на контрольном этапе эксперимента, свидетельствуют о позитивной динамике в развитии инклюзивной готовности педагогов, что нашло выражение в повышении их ценностно-мотивационной, когнитивной и деятельностной готовности реализовывать принципы «включенного» образования в своей педагогической деятельности.

Таким образом, была подтверждена гипотеза о том, что организация инклюзивного обучения в общеобразовательной организации будет эффективна, если:

- 1) инклюзивную готовность педагогов рассматривать как один из ключевых компонентов процесса организации инклюзивного образования в общеобразовательной организации;
- 2) определены уровни, показатели и критерии готовности педагогов к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательной школе;
- 3) разработана и внедрена программа формирования готовности педагогов к инклюзивному обучению, обеспечивающая системность, целостность и последовательность процесса формирования инклюзивной готовности педагогов.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что в ходе исследования поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждаются.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Н. А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) [Текст] / Н.А. Абрамова // 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. 225-227.
2. Алашеев, С.Ю. Методические рекомендации по организации интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // С.Ю. Алашеев, С.А. Ефимова, Т.Г. Кутейницына. Самара: ПРОФИ, 2003. 76 с.
3. Алехина, С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования [Текст] / С.В. Алехина // Педагогический журнал Башкортостана. 2019. - №1(44). – С. 26-32.
4. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в практике образования [Текст] / С.В. Алехина. // Аутизм и нарушения развития. 2018. - №1(40). С. 16.
5. Андреева, А.А. Особенности проявления профессионально важных качеств педагогов специального и инклюзивного образования у студентов [Текст] / А.А. Андреева [и др.] // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч.; под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – №7, часть X. – С. 8-11.
6. Алтынбаев, Б.Т. Особенности моторной сферы у детей с умственной отсталостью [Текст] / Б.Т. Алтынбаев // Colloquium-journa. – №2-3 (26). – 2019. – С. 7-9.
7. Алябьева, Е.А. Психогимнастика в начальной школе: методические материалы в помощь психологам и педагогам [Текст] / Е.А. Алябьева. – М.: Сфера, 2005. – 88 с.

8. Ахметжанова, Г.В. Инновационный подход в формировании готовности личности к педагогической деятельности [Текст] / Г.В. Ахметжанова // Вектор науки ТГУ. 2012. №1(19). С. 227 - 230.
9. Ахметова, Д.З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) [Текст] / Д.З. Ахметова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, 2016. Часть 1. 520 с.
10. Богданова, В.Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития специалистами центра психолого-медикосоциального сопровождения [Текст] / В.Н. Богданова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №91. – 2009. – С. 10-13.
11. Бонин, О.В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности [Текст] / О.В. Бонин // СПО. 2019. №1. С. 49 51.
12. Брызгалова, С.О. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С.О. Брызгалова, Г.Г. Зак // Специальное образование. – №3. – 2010. – С. 14-20.
13. Герасименко, Ю.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей со сложной структурой дефекта [Текст] / Ю.А. Герасименко // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11. – С. 50-53.
14. Гончарова, В.Г. Комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях непрерывного инклюзивного образования [Текст] / В.Г. Гончарова, В.Г. Подопригорова, С.И. Гончарова. – Красноярск. – СФУ, 2014. – 248 с.

15. Долгова, В.И. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности [Текст] / В.И. Долгова, Н.В. Крыжановская, Н.А. Непомнящая // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 44. – 2016. – С. 1–8.
16. Елецкая, О.В. Специальная педагогика: учебное пособие с практикумом для вузов [Текст] / отв. ред. О.В. Елецкая. – М.: Владос, 2019. – 478 с.
17. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2018. – 320 с.
18. Исаев, Д.Н. Практикум по психологии умственно отсталых детей и подростков: учебное пособие для студентов [Текст] / отв. ред. М.О. Вайполина. – СПб.: Каро, 2012. – 176 с.
19. Казанцева, Е.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в системе обучения и воспитания в школе VIII вида [Текст] / Е.В. Казанцева // Специальное образование. - №1. – 2010. – С. 46-56.
20. Коджаспиров, А.Ю. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений: курс лекций [Текст] / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М.: Проспект, 2017. – 461 с.
21. Козырева, В.П. Психологопедагогическое сопровождение детей с ранним детским аутизмом в условиях летнего инклюзивного лагеря [Текст] / В.П. Козырева, О.С. Орлова, В.А. Голубева // Специальное образование. – №2. – 2014. – С. 14-20.
22. Королева, И.А. Психолого-педагогическое сопровождение профориентационной работы со школьниками [Текст] / И.А. Королева, А.Б. Кулакова // Проблемы развития территории. – №3 (65). – 2013. – С. 83-92.
23. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей [Текст] / Н.Л. Кряжева. – М.: У-Фактория, 2004. – 192 с.

24. Кузнецова, О.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы [Текст] / О.И. Кузнецова, М.С. Староверова. – М.: ВЛАДОС, 2013. – 180 с.
25. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: практический опыт работы [Текст] / А.Б. Кулакова // Социальное пространство. – №5(12). – 2017. – С. 1-8.
26. Кулакова, А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в системе дополнительного образования [Текст] / А.Б. Кулакова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – №2. – 2017. – С. 150-156.
27. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Текст] / В.И. Лубковский // Психолого-педагогические исследования. – №5. – 2013. – С. 61-66.
28. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: Практическое пособие [Текст] / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000 — 124 с.
29. Мандель, Б.Р. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в современном вузе [Текст] / Б.Р. Мандель. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 276 с.
30. Мухамадиярова, Г.Ф. Инклюзивное образование: содержание и практика / Г.Ф. Мухамидиярова // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 45-47.
31. Наумов, А.А. Сравнительный анализ и современные тенденции развития образования детей с особыми образовательными потребностями в России и за рубежом [Текст] / А.А. Наумов, О.Р. Ворошнина // Мир науки, культуры, образования. – № 1 (50). – 2015. – С. 103-107.
32. Овчарова, А.П. Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория [Текст] / А.П. Овчарова // Вестник Ленинградского государственного

- университета им. А.С. Пушкина. – № 3 (4). – 2012. – С. 70-78. 25.
- Овчарова, А.П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии / А.П. Овчарова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – №82-2. – 2008. – С. 128-131.
33. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцов. – М.: Мир и образование, 2019. – 1376 с.
34. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие [Текст] / В.Г. Петрова, отв. ред. И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
35. Платонова, С.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с умственной отсталостью [Текст] / С.В. Платонова, М.М. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Т. 6. – 2017. – С. 269–273.
36. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн. – М.: ИОИ, 2016. – 228 с.
37. Саватеева, А.Л. Инклюзивное и интегрированное обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальном образовательном учреждении [Текст] / А.Л. Саватеева, Е.А. Тишинова, Л.Ф. Тихомирова // Ярославский педагогический вестник. – № 4. – 2017. – С. 122-125.
38. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Д.Н. Ушаков; отв. ред. О.А. Щеглова. – М.: Славянский Дом Книги, 2017. – 960 с.
39. Четверикова, Т.Ю. Практика инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью [Текст] / Т.Ю. Четверикова // Международный научно-исследовательский журнал. – №4 (46). – 2016. – С. 116-118. 33. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС / отв. ред. А.А. Казакова. – М.: Просвещение, 2019. – 53 с.

40. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. - ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 390 с.
41. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.
42. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.
43. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.
44. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование образование для всех [Текст] / А.П. Валицкая, В.А. Рабош // Социальная педагогика. 2009. № 1. С. 18 22..
45. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Электронный источник] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).
46. Герасименко, Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / Ю.А. Герасименко // Педагогическое образование в России. 2018. № 6 С. 145 150.
47. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayapararka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).
48. Губина, Е.В. Подготовка будущих учителей к работе с особыми детьми в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е.В. Губина Е.В. // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и

- образовательных организаций в эпоху перемен: научные материалы I Международной научно-практической конференции. – М.: Крылья, 2014. – С.45-49.
49. Зимнухова, Т.Ю. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности [Текст] / Т.Ю. Зимнухова, Т. В. Кожекина, В. В. Кондратьева // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. 2018. № 4. С. 22-28.
50. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-метод. пособие [Электронный источник] / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).
51. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) [Текст] / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).. – М.: Просвещение, 2018. – 404 с.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). ФГОС ОВЗ. – М.: Просвещение, 2019. – 78 с.
53. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ. – М.: Проспект, 2019. – 192 с.
54. Чернова, М.А. Психологическое сопровождение развития ребенка на этапе раннего детства [Текст] / М.А. Чернова // Вестник Университета. – №12. – 2014. – С. 318-320.
55. Вирт, К.О. Психические расстройства детского возраста в МКБ-11 [Текст] / К.О. Вирт // PsyAndNeuro, 2018. – URL: <http://psyandneuro.ru/novosti/neurodevelopmental-disorders/> (дата обращения: 17.10.2019).

56. Громова, В.Ю. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / В.Ю. Громова. – Рыбинск, 2016. – URL: <http://ppmsrybadm.edusite.ru/DswMedia/metodicheskayaaparka.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).
57. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учебно-метод. пособие / Е.А. Калмыкова. – Курск, 2007. – URL: http://pedlib.ru/Books/6/0360/6_0360-1.shtml (дата обращения: 19.10.2019).
58. Макаров, И.В. Умственная отсталость у детей и подростков. Клинические рекомендации (протокол лечения) / И.В. Макаров. – ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева», 2015. – URL: https://psychiatr.ru/download/2303?view=1&name=КР_УО..pdf (дата обращения: 17.10.2019).
59. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – URL: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standartpedagoga-psihologa.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).
60. Стребелева, Е.А. Ранняя диагностика умственной отсталости / Е.А. Стребелева // Альманах Института коррекционной педагогики. – №2. – 2000. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-2/rannjaja-diagnostikaumstvennoj-otstalosti> (дата обращения: 18.10.2019). 44. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders. – URL: <https://icd.who.int/browse11/1-m/en> (date of the application: 17.10.2019).
61. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 1.
62. Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive

- versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. V. 30.
63. Kaneshiro, Neil K. (April 21, 2015), "Intellectual disability", MedlinePlus, U.S. National Library of Medicine, archived from the original on October 28, 2016, retrieved October 27, 2016.
64. Liping Ma, *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States* (Studies in Mathematical Thinking and Learning.), Lawrence Erlbaum, 1999.
65. William L. Schaaf (1941) *A Bibliography of Mathematical Education*, Forest Hills, N.Y. : Stevinus Press, link from HathiTrust

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1 - Профессиограмма педагога инклюзивного образования

Трудограмма	Психограмма	Социограмма
<p>1. Осуществляет обучение и воспитание учащихся инклюзивной начальной школы, способствует формированию общей культуры личности, социализации в обучении.</p> <p>2. Знает законодательство в области образования, общую и возрастную педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену, методики преподавания различных учебных дисциплин, образовательные технологии, программы и учебники, основные направления и перспективы образования и педагогической науки.</p> <p>3. Обладает специальными компетенциями: знаниями об отклоняющемся развитии и основах коррекционной работы, владеет гибкими формами преподавания, методами интерактивного</p>	<p>1. Базовые педагогические способности: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, перцептивные, суггестивные, коммуникативные, креативные, рефлексивно-аналитические, экспрессивно-речевые, эмоциональная устойчивость, академические, дидактические.</p> <p>2. Личностные характеристики: саморегуляция, настойчивость, гуманизм, этичность, ответственность, готовность к оказанию помощи, милосердие, терпимость, эмпатия, эмоциональная теплота, жизнерадостность, умение предупреждать и разрешать любой конфликт.</p> <p>3. Противопоказания к работе: заболевания нервной системы; психические расстройства; заикание (логоневроз) и другие нарушения произносительной стороны речи; нарушение функций опорнодвигательного аппарата; выраженное снижение остроты зрения и слуха.</p> <p>4. Профессиональные риски: синдром эмоционального выгорания</p>	<p>1. Умеет создавать благоприятный микроклимат, располагать к себе учеников; регулировать внутриколлективные отношения школьников; ориентироваться в изменившихся условиях.</p> <p>2. Умеет взаимодействовать со специалистами для выстраивания психолого-педагогического сопровождения и индивидуальной траектории обучения ребенка; проводить консультационную работу с коллегами и родителями учащихся по вопросам инклюзивного образования.</p> <p>3. Обладает профессионально-педагогической и инклюзивной направленностью личности: интерес и любовь к педагогической профессии и к детям, осознание трудностей в учительской работе, принятие ценностей и принципов инклюзивного образования, потребность в педагогической деятельности в инклюзивном учреждении, осознание своих возможностей и способностей как соответствующих требованиям профессии.</p>

<p>обучения, умеет организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушения здоровья с их здоровыми сверстниками.</p>		
---	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика 8. Оценка способности педагогов решать профессиональные задачи

Ситуация 1.

Одного из учеников одноклассники зовут не по имени, а по национальности. Ребенок постоянно плачет и не хочет ходить школу. Учитель пытается объяснить детям, что они поступают жестоко. Тогда школьники начинают дразнить ребенка так, чтобы не слышали взрослые. Какими могут быть действия учителя?

Ситуация 2.

В классе есть отверженный ребёнок, с которым дети не хотят общаться. Объяснить своё отношение к данному ребёнку дети не могут. Мальчик тихий и спокойный, в конфликты не вступает. Нужно найти способ повернуть детей к отверженному мальчику.

Ситуация 3.

В классе есть слабый ребенок, и дети не упускают случая поиздеваться над физически и психологически неразвитым мальчиком. Когда учитель вызывает его к доске, ребенок только мнетя и запинается, боясь, что все будут лишь смеяться над его ответом. Учитель только вздыхает, упрекает и ставит 2. Дайте оценку действиям педагога и предложите вариант повышения его профессиональной компетентности в вопросах инклюзивного образования.

Ситуация 4.

В образовательную организацию поступил ребенок, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляции сохранены. Наблюдаются недостатки произносительной стороны речи. Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причиной отказа в получении образовательных

услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов). Как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

Ситуация 5.

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. Что должен делать педагог, чтобы сформировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе.

Ответы предоставляются в письменном виде, результаты анализируются самостоятельно студентами, а также дается оценка экспертом. Далее заполняется бланк данной методики. Отметка о наличии (+) или отсутствии (+) способности решать ту или иную профессиональную задачу фиксируется по каждому оценочному показателю напротив соответствующей задачи.

Таблица 2 - Показатели способности решать профессиональные задачи

Профессиональные задачи	Оценочные показатели (наличие отмечается «+», отсутствие «-»)									
	Понимание задачи		Знание способов решения		Умение представить способ решения		Умение оценивать результаты решения		Умение разрабатывать план самообразования	
	лично	эксперт	лично	эксперт	лично	эксперт	лично	эксперт	лично	эксперт
Первая задача										
Вторая задача										
Третья задача										
Четвертая задача										
Пятая задача										
Итого:										

Оценка осуществляется путем подсчета плюсов и минусов. Один балл присуждается в случае положительного ответа. Максимальное количество баллов – 50. Низкий уровень способности – от 0 до 16 баллов. Средний – от 17 до 33 баллов, высокий от 34 до 50 баллов.

