

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Кузьмина Ольга Сергеевна

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)

диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор Н.В. Чекалева

ОМСК – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
1.1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен.....	20
1.2. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и в России.....	38
1.3. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в педагогических исследованиях.....	54
1.4. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	76
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	98
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1. Организация опытно-экспериментальной работы и программа изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	102
2.2. Анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе исследования.....	114
2.3. Реализация модульной программы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	139
2.4. Результаты опытно-экспериментального исследования по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	175
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	204
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	207
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	214
ПРИЛОЖЕНИЯ	245

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе. Реализуется идея, связанная со сменой целевых установок в сфере образования – от «знаниевых» к компетентностным. Обсуждается необходимость обновления технологий обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Особую значимость приобретают вопросы, касающиеся создания системы образовательных услуг, обеспечивающих развитие детей независимо от состояния их здоровья и социального положения. Рассматриваются проблемы расширения организационных форм обучения детей с предоставлением родителям права выбора типа и вида образовательного учреждения.

В контексте образовательных реформ остро встал вопрос о целесообразности введения инклюзивного («включенного») обучения. Это предполагает получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в школах и детских садах общего типа – совместно с нормально развивающимися сверстниками. Особенности инклюзивного образования и возможности его реализации в педагогической практике изучаются многими исследователями (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Г. Еленский, Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, А.Н. Коноплева, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Н.М. Назарова, Пер Ч. Гюнваль, Ф.Л. Ратнер, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов, Е.Р. Ярская-Смирнова, Т. Brandon, J. Charlton, А.-М. Hansen, J.-R. Kim, А. Minnaert, К. Scorgie и др.).

В ряде стран, в том числе и в России, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования. Указанный факт

подкрепляется существующими международными и федеральными нормативными документами, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» и др.

Согласно содержанию современной отечественной модели образования до 2020 г., предполагается, что количество лиц с ОВЗ, получающих образовательные услуги в массовых учреждениях, к 2016 году должно увеличиться до 70%. В соответствии с национальной стратегией действий в интересах детей, планируется снижение числа детей-инвалидов и детей с ОВЗ, оставшихся по объективным причинам вне системы образования, до 20 % от их общего числа. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2) появились такие новые понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др.

Обозначенные выше преобразования закономерно повлекли за собой повышение требований к деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых и личностных характеристик. В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Опора только на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной. Данная ситуация объективно актуализирует

необходимость развития профессиональной компетентности специалистов сферы образования при подготовке их к работе в условиях инклюзии.

Различные аспекты проблемы развития профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов являлись предметом исследования как отечественных (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, С.Г. Вершловский, Р.Х. Гильмеева, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Н. Суртаева, Г.В. Суходольский, Н.В. Чекалёва, В.Д. Шадриков и др.), так и зарубежных (J. Atkinson, M. Ainscow, F. Armstrong, C. Barnes, V.S. Bloom, H. Daniels, D.L. Ferguson, M. Knowles, C. Maslach, G. Meyer, M. Oliver, M.M. Palombaro, C.L. Salisbury, T.M. Shea и др.) учёных.

Авторами раскрыто понятие профессиональной компетентности как интегральной многоуровневой профессионально значимой характеристики личности и деятельности педагога. Исследователями освещены сущность и компонентный состав профессиональной компетентности педагога (О.А. Акулова, В.Н. Введенский, Л.Н. Горбунова, Е.С. Заир-Бек, В.А. Козырев, А.К. Маркова, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.). Рассмотрены особенности подготовки учителя к творческой, исследовательской и инновационной деятельности, специфика его приобщения к научно-теоретическому знанию в постдипломном педагогическом образовании (Л.Н. Горбунова, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Т.А. Каплунович, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, И.Д. Чечель, И.П. Цвелюх и др.).

Показаны возможности влияния повышения квалификации на развитие педагога как личности и профессионала: его инициировании, стимулировании, интенсификации (И.Ю. Алексашина, Т.Г. Браже, В.Г. Воронцова, Р.Х. Гильмеева, И.Д. Демакова, И.И. Зарецкая, Г.Л. Ильин, Н.И. Мицкевич, Э.М. Никитин,

И.А. Носков, А.И. Савостьянов, А.П. Ситник, А.П. Ступников, К.М. Ушаков и др.). Описаны механизмы профессионального развития педагогов в условиях повышения квалификации (В.И. Кондрух, Г.Н. Прозументова, В.И. Слободчиков и др.). Отмечается усиленное внимание к субъектно-личностному аспекту развития профессиональной активности и реализации инициативы педагогом как субъектом профессиональной педагогической деятельности (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Краевский, В.А. Сластенин, И.П. Цвелюх и др.).

Несмотря на наличие большого числа трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, по-прежнему остаются на периферии исследовательских интересов ученых. Как правило, авторами не учитывается контингент детей, с которым работает педагогический состав образовательной организации. Не принимается во внимание наличие или отсутствие у ребенка нарушений в развитии, необходимость решения специалистами задач, связанных с удовлетворением особых образовательных потребностей обучающихся, воспитанников. При этом широкое включение новой категории детей в детские сады и общеобразовательные школы повлекло за собой изменения условий труда педагога. Значительно расширился спектр педагогических интересов учителей, возник социальный запрос на обновление содержательной стороны профессиональной подготовки, включающей вопросы инклюзивного образования.

В последние годы по данной проблеме проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «инклюзивная компетентность», освещаются этапы формирования инклюзивной

компетентности будущих учителей, раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в образовательной организации, доказываются влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская, Е. Fitzsimons, Sh. Hardiman, J. Tøssebro, С. Wendelborg и др.). Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы учителя, уже работающего в системе образования и столкнувшегося с проблемами обучения детей с ОВЗ, остаются не решенными.

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

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

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

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

Выявленные противоречия определяют проблему исследования, которая предполагает ответ на следующий вопрос: каковы содержание и технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы обусловил тему диссертационного исследования: «Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».

Объект исследования: инклюзивное образование как социально-педагогический феномен. *Предмет исследования:* содержание и технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: разработать, обосновать и проверить опытно-экспериментальным путем содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования основана на предположении, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет результативной, если:

- будет организована как персонифицированный и непрерывный процесс совместной деятельности преподавателя (обучающего) и педагогов (обучаемых), направленный на развитие профессиональной компетентности и формирование личностно-профессиональных установок на совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием;

- содержание подготовки педагогов будет сконструировано в логике задачного подхода с учетом тенденций развития инклюзии в зарубежной и отечественной практике и направлено на получение нового профессионального опыта в инклюзивном образовании;

- технология подготовки педагогов будет основана на применении гуманитарных технологий и обеспечивать формирование мотивационно-

ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Ведущая идея исследования заключается в том, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, рассматриваемая как персонифицированный и непрерывный процесс, включает содержательный и организационный компоненты и направлена на развитие профессиональной компетентности педагогов как способности решать профессиональные задачи в области инклюзии. Содержательный компонент подготовки педагогов представлен модульной программой, включающей взаимосвязанные модули, которые сконструированы на основании выделенных тенденций развития инклюзии и выявленных профессиональных затруднений педагогов. Организационный компонент представлен технологией подготовки педагогов, основанной на применении гуманитарных технологий и позволяющей формировать готовность (мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную) педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

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

1. На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть сущность инклюзивного образования, обозначить тенденции его развития.
2. Выявить проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и обосновать модель подготовки.
3. Разработать модульную программу и апробировать в опытно-экспериментальных условиях содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

4. Проверить результативность содержания и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе разработанных критериев – в соответствии с предложенной моделью.

Методологическая основа исследования:

- личностно-деятельностный подход, раскрывающий деятельность субъектов как фактор развития их личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

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

Теоретическую базу исследования составили:

- концепция интегрированного (инклюзивного) обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко);

- исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с позиции синергетического подхода (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др.);

- концептуальные основы акмеологии и андрагогики (А.А. Бодалев, М.Т. Громкова, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, И.А. Колесникова и др.);

- теоретические основы компетентностного подхода, определяющие профессиональную компетентность педагога как способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности (О.А. Акулова, И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, В.А. Козырев,

С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); концепция профессиональной компетентности педагогов (В.А. Козырева, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.);

– теория профессиональной подготовки (С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Х. Берднарчик, Г.А. Бордовский, Н.И. Думченко, И.Д. Клочков, О.Ф. Федорова, Н.Ф. Радионова, Н.Е. Селезнева, В.В. Шапкин, А.Е. Шильникова и др.);

– идеи педагогической поддержки в современной образовательной практике (А.Г. Асмолов, О.С. Газман, Н.Б. Крылова и др.);

– концепции ценностно-ориентационного развития педагога (И.Д. Демакова, М.В. Кларин, Я.А. Пономарев и др.);

– идеи индивидуально-личностного профессионального становления педагога (А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков и др.);

– аспекты теории непрерывного педагогического образования (С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, В.Г. Онушкин и др.);

– исследования, посвященные созданию и использованию гуманитарных технологий (О.В. Акулова, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.А. Писарева, Г.П. Сеницына, Н.Н. Суртаева, Н.В. Чекалева и др.).

Для решения поставленных задач использовалась совокупность *методов*: теоретические (анализ научных психологических, педагогических источников и диссертационных исследований по проблеме, сравнительно-сопоставительный анализ моделей инклюзивного обучения и педагогического опыта, обобщение теоретических положений и эмпирических данных), эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента, анкетирование, эссе, собеседование с разными категориями специалистов,

тестирование, анализ процесса и продуктов деятельности, экспертная оценка, математическая обработка результатов опытно-поисковой работы).

Организация и этапы исследования. В диссертации обобщены результаты исследования, проведенного соискателем в три этапа: с 2008 г. по 2014 г.

1-й этап (2007-2008 гг.) – поисково-аналитический. Изучение состояния проблемы в науке и практике, выявление противоречий и основных подходов к организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. На основе исходных методологических и теоретических положений сформулирована проблема, гипотеза, определены цель и задачи исследования, уточнена специфика деятельности педагога инклюзивного образования, оказывающего образовательные услуги детям с ОВЗ. Определена программа опытно-экспериментальной работы.

2-й этап (2008-2014 гг.) – экспериментальный. Проведение экспериментального исследования с целью проверки сформулированной гипотезы, апробации модульной программы и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

3-й этап (2013-2014 гг.) – обобщающий. Обработка данных, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, описание теоретических и практических выводов исследования. Оформление результатов в форме диссертации.

База исследования. Опытной-экспериментальной базой исследования стали следующие образовательные организации: кафедра специальной педагогики ФГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», кафедра педагогики и психологии общего и специального образования БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области» (ИРООО), муниципальные и казенные образовательные организации г. Омска и Омской области.

Научная новизна исследования:

- раскрыты личностно-профессиональные установки педагога инклюзивного образования, значимость его ценностно-ориентационной функции в социализации детей с ОВЗ;

- обосновано инклюзивное образование как социально-педагогический феномен;

- выявлены тенденции развития инклюзивного образования в отечественной науке и практике;

- обоснована модель, отражающая содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, построенная на основе тенденций развития инклюзии и выделенного контекста профессиональных задач;

- обоснованы критерии (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный), показатели и уровневые характеристики готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- систематизированы научные представления об инклюзивном образовании, особенностях его организации в РФ и за рубежом;

- доказана необходимость персонифицированной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе применения гуманитарных технологий;

- обоснованы содержательный и организационный компоненты подготовки педагогов к инклюзивному образованию;

- конкретизированы группы профессиональных задач педагогов в контексте инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработана программа изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, создана модульная программа «Подготовка педагогов инклюзивного образования», включающая такие единицы построения содержания подготовки, как профессиональные задачи. Разработана технология подготовки педагогов, состоящая из следующих этапов: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизация; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализация; рефлексия осуществленной деятельности. Описанные в исследовании содержание и технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, позволили обосновать модель данной подготовки.

Положения, выносимые на защиту:

1. Инклюзивное образование представляет собой социально-педагогический феномен, заключающийся в построении образовательного процесса, при котором ребенок с ОВЗ обучается вместе со здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей.

В развитии отечественной системы инклюзивного образования выделяются негативные и позитивные тенденции. Негативные тенденции заключаются в том, что инклюзивная практика носит стихийный характер, происходит форсирование инклюзивных процессов путем увеличения количества инклюзивных учреждений и оптимизации сети специальных (коррекционных) образовательных организаций через их закрытие, формальный перенос зарубежных моделей организации инклюзии в отечественную систему образования, тотальное

включение детей с ОВЗ в образовательные организации, отсутствие специальных условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Позитивные тенденции выражаются в получении детьми с ОВЗ качественного образования и одновременно с этим своевременной коррекционной помощи, организации системы ранней помощи детям с ОВЗ, реализации на базе образовательных учреждений специальных условий и специальной психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ, создании специальных организаций, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона, разработке и внедрении в инклюзивную практику образовательной организации мониторинговых программ оценки качественных изменений, развитии разнообразных форм подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, внутрифирменное обучение), включении родителей в коррекционно-образовательный процесс в качестве активных его субъектов.

2. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – это персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

В процессе подготовки происходит качественное изменение профессионально-личностных характеристик педагогов, преобразование их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития

педагогов. Содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования строится на основе тенденций развития инклюзии в РФ и за рубежом и контекста профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием.

3. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный и организационный компоненты. Направлена на развитие у педагогов профессиональной компетентности приобретение способности решать профессиональные задачи:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Организационный компонент модели подготовки представлен технологией подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и включает следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных

задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлексию осуществляемой деятельности. Персонифицированность подготовки педагогов и формирование у них ценностного отношения к детям с ОВЗ обеспечивается за счет применения гуманитарных технологий.

4. Оценка готовности педагогов к реализации идей инклюзии является результатом подготовки и осуществляется по следующим критериям: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный; проявляется в процессе решения профессиональных задач, в преобразовании профессиональной деятельности педагогов.

Мотивационно-ценностный критерий готовности раскрывает понимание философии инклюзивного образования, его основных тенденций развития и ценности для детей с ОВЗ; стремление к изучению психофизических особенностей развития таких детей; мотивацию на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; стремление к созданию благоприятного климата в детском коллективе; стремление к преобразованию собственного опыта, открытому взаимодействию с коллегами.

Операционально-деятельностный критерий готовности свидетельствует о способности педагога: выделять необходимые и имеющиеся ресурсы для организации инклюзивного образования, выявлять особые образовательные потребности и потенциальные возможности детей с ОВЗ; строить процесс совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; применять технологии формирования детского коллектива в условиях инклюзивного образования; строить собственную профессиональную деятельность с учетом технологий работы междисциплинарной команды.

Рефлексивно-оценочный критерий готовности подтверждает умения анализировать контекст затруднений и проблем отдельного ребенка и детского коллектива; способности оценивать результаты построения инклюзивной образовательной среды; умения выявлять эффективные способы организации взаимодействия субъектов инклюзивного образования; умения работать в междисциплинарной команде; способности оценивать собственную профессиональную деятельность, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в области инклюзии.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостностью методологической основы исследования инклюзивного образования как социально-педагогического феномена в РФ и за рубежом; использованием совокупности теоретических и эмпирических методов, позволяющих изучать подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования как предмета исследования; последовательным проведением опытно-экспериментальной работы по реализации модульной программы в образовательных организациях; репрезентативностью полученных данных, не противоречащих исследованиям Н.Н. Малофеева, Е.А. Мартыновой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович Н.Д. Шматко и др.; публикацией и обсуждением на конференциях, заседаниях кафедры результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на протяжении всего периода исследования. Результаты были представлены на региональной научно-практической конференции «Обновление региональной системы специального образования: опыт, проблемы, перспективы» (г.Омск, 2008 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивное (интегрированное) образование: от теории к практике» (г. Омск, 2013); I-й и II-й Международной научно-практической конференции (г. Москва, 2011 г., 2013 г.),

Международной научно-практической конференции «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) и инвалидов» (г. Новосибирск, 2012 г.), Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» (г. Барнаул, 2013 г.); Международном фестивале Фонда по поддержке детей с особыми возможностями «Дитя Вселенной» (г. Канны, Франция, 2014 г.).

Внедрение результатов исследования осуществлялось в процессе курсовой подготовки и при проведении научно-методических мероприятий для педагогов образовательных организаций г. Омска и Омской области на базе регионального ресурсного центра инклюзивного образования (ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет»), в рамках научно-методического семинара для педагогических работников г. Павлодара (Республика Казахстан), в работе межрайонной ассоциации инклюзивного образования (р.п. Шербакуль, Омская область), в деятельности дошкольного инклюзивного центра (г. Омск).

Основные теоретические и практические результаты исследования представлены в монографии, учебном пособии, научных статьях, опубликованных в журналах, рекомендуемых ВАК Минобрнауки РФ.

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений. В тексте диссертации имеются таблицы, рисунки, отражающие основные теоретические положения и результаты исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен

В данном параграфе мы ставили целью раскрыть содержание понятия «инклюзивное образование» на основе изучения позиций разных авторов, определить ценностную значимость совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, выделить различные подходы к трактовке понятий «интегрированное» и «инклюзивное» образование.

Одной из важных для общества характеристик образования является его доступность для ряда социальных групп, имеющих «невыгодные» стартовые условия. Среди них особое место занимают дети-инвалиды, дети со специальными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Данные официальной статистики и специальных исследований свидетельствуют о прогрессирующем ухудшении состояния здоровья детского населения [88; 115]. Каждый одиннадцатый житель Российской Федерации имеет ту или иную форму инвалидности и нуждается в специально приспособленных условиях жизни, в том числе и образования [115]. Это свидетельствует о масштабности проблемы и определяет необходимость оказания данной категории детей как образовательных, так и социальных услуг, позволяющих реализовывать особые образовательные потребности.

Существуют системы, обеспечивающие обучение и воспитание детей с ОВЗ в условиях интернатных образовательных учреждений, однако практический опыт показывает, что в итоге окружающая жизнь, образовательная

среда выделяют и дистанцируют таких детей. Получению качественного образования вне интернатного (закрытого) учреждения такими детьми препятствуют не только множественные структурные ограничения, но и социальное неравенство, эксклюзия и сегрегация.

Современные отечественные и зарубежные исследователи отмечают проблему социальной исключенности и разделения уязвимых категорий детей, таких как дети-инвалиды и дети с ОВЗ (О.И. Акимова, Р.П. Дименштейн, Е.А. Екжанова, Р.Н. Жаворонков, А.И. Живицкая, Е.Н. Кутепова, И.В. Ларикова, И.И. Лошакова, W. Barsch, S. Carrington, J. Corbett, G. Itterstad, A. Moran, R. Robinson и др.). Так, Д.В. Зайцев, утверждает, что традиция сегрегации детей на основе уровня психофизического развития выступает мощным фактором дальнейшего углубления дифференциации и неравенства, противоречит ценностям цивилизованного общества, нарушая права человека [49]. Автор отмечает, что любая жесткая образовательная система «выталкивает» часть детей в связи с неготовностью к удовлетворению их индивидуальных потребностей. В таком случае прогрессируют процессы эксклюзии (исключения) и сегрегации (разделения).

Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева указывают, что «... в теоретико-методологическом смысле каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы, и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью... Каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспособливать свои внешние условия... Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом уважение прав личности предусматривает в то же время признание прав общности» [185, с. 49].

В настоящее время поддержка программ по обеспечению социальной интеграции детей с ОВЗ, их равного доступа к образовательным услугам в детских садах и общеобразовательных школах наравне с их сверстниками, является показателем зрелой социальной политики современного развивающегося общества.

Н.Н. Малофеев делает акцент на том, что введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии является основной задачей и закономерным этапом всей системы специальной (коррекционной) помощи [101]. Ученый поясняет необходимость такого подхода к образованию неординарных детей социальным заказом достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства. По мнению автора, «этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, не только с признанием равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование» [Там же, с. 67].

Аналогичная позиция представлена в международных и отечественных нормативно-правовых документах. Так, государства-участники Конвенции о правах инвалидов «признают право инвалидов на образование» и при реализации этого права обеспечивают инвалидам «наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному и среднему образованию в местах своего проживания» (ст. 24, п. 2) [87].

В отечественных законодательных документах, таких как письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» сказано, что школы должны

оказывать образовательные услуги всем детям, несмотря на их психофизиологические возможности и особенности [121].

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», представленной Президентом Российской Федерации, отмечается, что наша новая школа должна школой для всех. В любом образовательном учреждении следует обеспечить успешную социализацию детей с ОВЗ и детей-инвалидов [117].

В другом нормативном документе, Указе Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», в качестве основных мер, направленных на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ОВЗ, названы:

- законодательное закрепление обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ОВЗ к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдение права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка;

- нормативно-правовое регулирование порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

- внедрение эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в случае нарушения их права на инклюзивное образование [177].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ представлены новые важные понятия, указывающие на

возможность получения образования лицами с ОВЗ (ст. 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе»):

- обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

- индивидуальный учебный план – документ, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

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

- адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [180].

Таким образом, государственная политика в отношении детей-инвалидов и детей с ОВЗ, закреплённая в нормативно-правовых документах, ставит перед профессиональным педагогическим сообществом задачу изменения привычных, складывавшихся десятки лет представлений о формах и содержании обучения данной категории детей.

Впервые инклюзивное образование, как совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием, законодательно стало рассматриваться в 1994 году. Официально термин «инклюзивное образование» был зафиксирован

Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Конвенцией о правах инвалидов. В данных документах инклюзия определяется как реформа, поддерживающая и приветствующая различия и особенности каждого человека. Инклюзивное образование трактуется как образование для всех детей, несмотря на физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности [150]. Цель такого образования – избегание социальной сегрегации детей с ОВЗ, обеспечение их участия в жизни коллектива детского сада, школы, института.

Предпосылкой для утверждения инклюзивного подхода в образовании явилось изменение понимания обществом инвалидности. На смену медицинской модели, просуществовавшей до середины 1960-х гг. и предполагавшей изоляцию, сегрегацию людей с ОВЗ, пришла модель нормализации, которая бытовала до середины 1980-х гг. и предполагала интеграцию людей с ОВЗ в общественную жизнь. Модель нормализации в период с середины 1980-х гг. до настоящего времени сменилась на социальную модель, представляющую инвалидность ребенка не с позиции носителя проблемы. Согласно социальной модели, диаметрально противоположной медицинской, барьеры и проблемы в обучении ребенка с ОВЗ может создавать общество, несовершенство общественной системы образования и взаимоотношений с окружающими людьми [71].

В связи с тем, что инклюзивное образование, а также сам термин «инклюзия» в мировом и отечественном профессиональном сообществе появился сравнительно недавно, необходимо прежде всего рассмотреть инклюзивное образование с позиции современной методологии.

Теоретическое осмысление инклюзивных процессов в образовании российскими исследователями либо сводится к простому переносу наиболее

удачно зарекомендовавших себя зарубежных моделей инклюзивного образования, либо инклюзия трактуется с позиции методологии советской психологии и советской дефектологии. Поэтому выделить четкие теоретико-методологические ориентиры весьма затруднительно. Мы представим некоторые подходы к теоретико-методологическому изучению и развитию инклюзивного образования.

Зарубежные ученые при осмыслении инклюзивных процессов опираются на полифункциональный характер исследования. Социально-педагогический подход, которого придерживаются К. Молленхауэр, Т. Томас, Э. Гофман и ряд других специалистов, выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни через социально детерминированную пространственно-временную языковую среду [114]. Такой оптимальной для развития ребенка с ОВЗ средой, по мнению авторов, представляется инклюзивная образовательная среда.

Другой, персоналистский, подход предложен зарубежными теоретиками образовательной интеграции и объединяет в себе несколько направлений. Одно из них – направление гуманистической психологии (G. Allport, G. Murray, G. Murphy, C. Rogers, A. Maslow and others). Второе – направление социальной теории аутопоза (U. Maturana, F. Varela). Суть последнего из указанных направлений заключается в необходимости обеспечения каждого ребенка индивидуальным образовательным маршрутом, ориентированным на активное коммуникативное взаимодействие с социальным окружением и предоставляющим возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков. С позиции данных концепций инклюзивное образование реализуется для каждого ребенка через специально построенный индивидуальный образовательный маршрут [Там же].

В зарубежных исследованиях концепция инклюзивного образования представлена философскими идеями экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, которые реализуются через интерактивный подход. Именно этот подход, с точки зрения Н.М Назаровой, является теоретико-методологическим основанием инклюзивного образования в зарубежной педагогике [Там же].

В отечественных исследованиях инклюзии этот автор предлагает использовать полифундаментальный подход, который «... в современных условиях позволил бы системно и с разных методологических позиций осмыслить специфику инклюзивного обучения и, возможно, найти способ решения проблем, тормозящих и искажающих процесс внедрения инклюзивного обучения в России» [Там же, с. 7].

Однако позиции российских теоретиков в понимании сущности и развития инклюзивного образования различны. Например, ряд отечественных (Н.Т. Попова, А.В. Суворов, А.Ю. Шеманов и др.), а также и зарубежных (Sh. Benjamin, J. Collins, J. Corbet, K. Hall, M. Nind) ученых придерживается методологического подхода, в основе которого лежит культурологическая перспектива [25; 173; 194; 207; 209]. Так, А.В. Суворов отмечает, что любое образование, в том числе образование детей с ОВЗ, должно включаться, прежде всего, в культуру [173]. «И для успешного решения этой задачи лучше всего, когда учитель и ученик – вдвоем ... Ибо ... культура в образовательном процессе не усваивается и не присваивается, а воссоздается. В результате образовательного процесса, в идеале длящегося в форме самообразования всю жизнь, у каждой личности возникает свой, индивидуальный вариант культуры, и тем самым каждая личность – не объект усвоения / присвоения, то бишь «впихивания» культуры, а соавтор человечества» [Там же, с. 29].

В трудах А.Ю. Шеманова и Н.Т. Поповой также обосновывается необходимость в процессе образования детей с ОВЗ учитывать их «особые культурные потребности». Признание таких потребностей означает описание определенных систем отношений, идентификаций, специфики их составных элементов, культурной среды, адекватной людям с ОВЗ. Авторы замечают, что в отношении к людям с ОВЗ следует делать «...акцент на способностях человека (подчас уникальных), а не на его дефекте» [194, с. 74].

Зарубежные исследователи поднимают вопрос о сложностях организации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах при отсутствии инклюзивной культуры. Инклюзивная культура рассматривается авторами как сложный феномен, который проявляется в повседневной жизни и выступает как показатель, определяющий подлинную инклюзивную школу [206].

По нашему мнению, данное понимание инклюзивного образования основано на гуманитарно-культурологическом подходе, который рассматривает образование через понятие культуры; основные компоненты культуросообразной среды, наполненные человеческими смыслами.

Другое понимание, на наш взгляд, является наиболее обоснованным и объясняет сущность инклюзивного образования с позиции синергетического подхода. Такого понимания придерживаются И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович [63; 156]. Все эти авторы отмечают необходимость введения в категориальную матрицу системного анализа инклюзии следующих категорий: триадность, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. Они считают, что в методологии моделирования инклюзивного образования могут быть эффективно использованы такие синергетические концепты, как

«управляющие параметры», «параметры порядка», «точки бифуркации» и т.п.» [63].

Рассматривая отдельные примеры моделирования инклюзивного образования, указанные авторы ссылаются на то, что развитие международного законодательства, и отечественной нормативно-правовой базы стало одним из управляющих параметров. В качестве примера параметра порядка выступает триадность анализа развития инклюзивного образования, к которой отнесены следующие компоненты: «... организационный (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе внутренние нормативные акты и приказы); содержательный (объем информации и знаний, разноуровневые учебно-методические комплекты, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностный (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними)» [Там же, с. 52].

Заявленная авторами категория фрактальности (системного самоподобия) позволяет рассматривать моделируемые структуры с использованием одной и той же категориальной матрицы. Например, категория триадности может быть включена как в деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (организация деятельности, ее содержание и ценностные составляющие), так и в систему повышения квалификации педагогов (ценностные основания, содержание, особенности организации включения детей с ОВЗ в инклюзивную практику общеобразовательных учреждений).

Как отмечают М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, «...одновременное (синхронное) изменение компонентов инклюзивного образования по всем трем параметрам (организация, содержание, ценности), обладающее определенным

характером и динамическими закономерностями, дает возможность прогнозируемого развития целостной системы. В то же время, любые рассогласования в структурообразовании системы по линиям действия выделяемых параметров порядка, нарушающие синхронность перестроек и их меру (динамику), могут «перевести» всю систему на иную траекторию развития, приводящую к ряду негативных эффектов. Подобным примером может служить форсирование инклюзивных процессов в образовании исключительно за счет наращивания количества инклюзивных образовательных учреждений, не соизмеренное в своей динамике и мере с развитием других компонентов (в том числе, необходимых подзаконных актов и приказов, объема обученных специалистов, разработкой необходимых методических рекомендаций, технологий и приемов работы, недостаточной трансляции философии и идеологии инклюзии среди специалистов и в обществе и т.п.)» [Там же, с. 53].

Ученые, придерживающиеся синергетического подхода, считают перечисленные параметры системообразующими и позволяющими в определенной степени управлять динамикой и характером изменений инклюзивной образовательной системы на отдельных этапах ее развития.

Синергетический подход в инклюзивном образовании пропагандируется и Н.М. Назаровой. Она уточняет, что «применение синергетического подхода при решении организационно-педагогических задач образовательной интеграции позволяет не только выявлять точки бифуркации в развитии системы и оказывать ей своевременную помощь, но и придавать этой помощи синергетический характер» [114, с. 8].

В исследованиях Н.М. Назаровой отмечено, что с позиции конструктивистского подхода проблема дефицитарности человека с ОВЗ переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и

системой окружающей его среды. Конструктивистская методология позволяет обосновать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного образования, модифицируя их в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями ребенка [Там же].

Таким образом, соотнесение опыта отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции и разработка собственных методологических основ являются первым шагом к осмыслению инклюзивного образования в России, переходу к системным институциональным изменениям. Но самое сложное в этих изменениях – это изменения в профессиональном мышлении людей.

Принимая во внимание достаточное разнообразие представленных мнений при рассмотрении теоретико-методологических основ инклюзивного образования, отметим, что все исследователи признают необходимость гуманизации отношения общества и принятия права лиц с ОВЗ на образование. Однако не все ученые единообразно трактуют суть инклюзивного образования, периодически заменяя его понятием «интегрированное образование». В связи с этим считаем необходимым разобраться в многообразии подходов к трактовке понятий «инклюзивное образование» и «интегрированное образование», что позволит сформировать абрис инклюзии.

Рассматривая различные дефиниции инклюзивного образования, мы выделили основные направления, которых придерживаются отечественные и зарубежные исследователи:

- инклюзивное («включающее») образование как социально-педагогический феномен, ориентированный на изменение системы образования в целом и формирование инклюзивного общества (М.М. Гордон, Л.Н. Давыдова,

Е.В. Данилова, В.К. Зарецкий, Е.В. Ковалев, М.А. Колокольцева, В.И. Лопатина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.С. Староверова, Д.Е. Шевелева и др.);

- интегрированное (инклюзивное) образование как закономерный процесс развития системы специального образования и сближение его с общим образованием, (Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Б.П. Пузанов, Л.П. Уфимцева, Н.Д. Шматко и др.).

Характеризуя первое направление, представим некоторые авторские позиции.

Так, Н.В. Борисова отмечает: «...инклюзивное образование двойственно по своей природе: с одной стороны, соотносится с образовательной политикой и социальным развитием государства; с другой стороны, решает свои специфические задачи, вне прямой связи с контекстом общей образовательной политики. Истоки такой двойственности лежат в том, что идеология инклюзии является частью движения за гражданские права социальных меньшинств, обеспечения равных прав и доступа к образованию и, тем самым, – по сути, политическим процессом, который встраивается в образовательный процесс» [15; с. 104].

В исследованиях Е.В. Даниловой обозначается, что сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е., развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества – общества для всех / общества для каждого [41].

В.И. Лопатина считает, что инклюзия становится эволюционным переходом от жестких форм получения образования, к которым относятся

сегрегация и разделение детей, к мягкому включению новых переменных во все образовательное пространство школы и социума [64].

О социальном эффекте инклюзивного образования говорится и в публикациях Г. Иттерстад: «...инклюзия предполагает, что все на равных принимают участие и в учебном, и в социальном общении. И теперь уже система сама должна измениться, чтобы приспособиться под нужды инвалида» [78, с. 43].

Представленные авторские позиции позволяют выделить основополагающие характеристики инклюзивного образования как социально-педагогического феномена:

- инклюзивное образование – исторический процесс перехода от эксклюзии (исключение), сегрегации (разделение) и интеграции (соединение) к инклюзии (включение), ведущий к развитию инклюзивного общества;

- инклюзивное образование как социальный феномен включает следующие составляющие: философские основы, ценности и принципы инклюзии, индикаторы успеха (зарубежными исследователями трактуется как прочная основа – «скелет» инклюзии), реализация в местных условиях и культурной среде (с позиции зарубежных ученых обозначается как «плоть» инклюзии), постоянное участие и критическая оценка того, – кто должен участвовать, каким образом они должны участвовать, когда и в чем (зарубежная трактовка – «кровь» инклюзии) [73; 75; 76];

- в инклюзивном процессе сама система образования подстраивается под нужды ребенка с ОВЗ, учитывая индивидуальные особенности развития каждого ребенка;

- инклюзивная среда обеспечивает развитие всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (в том числе детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников);

- исключительной особенностью инклюзивного образования считается его идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем людям, но создавая особые условия для их особых нужд (Ч. Гюнваль) [39].

В исследованиях некоторых отечественных дефектологов (Н.Г. Еленский, Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, А.Н. Коноплева, Ф.Л. Ратнер, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов и др.) для описания совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием используется термин «интеграция». При этом под интегрированным обучением подразумевается обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми.

В связи с этим нами было выделено другое направление, в основе которого лежит понимание интеграции (инклюзии) как закономерного процесса развития системы образования. Авторы данного подхода рассматривают инклюзивное образование либо в качестве одного из вариантов интегрированного (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.), либо как равнозначное интегрированному образованию понятие (Т. Бут, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев, В.А. Ситаров, А.И. Шутенко и др.). Представим некоторые из них. Так, Т. Бут отмечает, что «...правомерно рассматривать интеграцию и инклюзию как две фазы одного процесса, когда вначале обеспечивается просто присутствие, а затем полное включение в образовательную систему» [18, с. 36]. Похожее описание встречается и в работе В.А. Ситарова и А.И. Шутенко, где интеграция реализуется через идеи инклюзивного образования, и предполагает совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ с учетом их образовательных интересов [161].

В исследованиях Н.Д. Шматко интеграция рассматривается как закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [199; 200].

М.И. Никитина констатирует, что интегрированное образование предполагает «...совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов-специалистов» [119, с. 86].

Анализ рассмотренных авторских позиций раскрывает интегрированное (инклюзивное) образование как закономерный процесс развития системы образования. Это находит выражение в следующем:

- интеграция связана с переосмыслением обществом и государством своего отношения к лицам с ОВЗ;

- интеграция – это процесс и результат предоставления ребенку с ОВЗ всех прав и реальных возможностей участвовать во всех видах социальной жизни общества наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии и ограничения возможностей жизнедеятельности;

- интеграция эффективна лишь в том случае, когда дети имеют незначительные психофизические отклонения от нормального развития;

- интегрированное (инклюзивное) образование создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними прозрачными.

Обсуждая проблемы интеграции, известные ученые-дефектологи (Г.В. Алферова, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев и др.) приходят к выводу, что интегрированное образование рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными и предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же сроки, в которые это происходит у нормально развивающихся детей. В этом смысле интегрированное образование может быть эффективным для части детей с особыми потребностями, уровень психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему [33; 97; 101; 102; 104].

Таким образом, авторы второго подхода рассматривают инклюзивное образование либо в качестве одного из вариантов интегрированного образования (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.), либо как равнозначное понятие (Т. Бут, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев и др.).

На наш взгляд, инклюзия есть один из вариантов интеграции, ее частный случай, поэтому термин «инклюзия» значительно уже, чем интеграция. Это находит подтверждение в исследованиях Т.Ю. Четвериковой. Так, автор отмечает: «Инклюзия (от английского inclusion – «включение») подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками – по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний ... Инклюзия представляет собой частный случай интеграции. Соответственно, понятие «интеграция» (соединение) значительно шире, чем «инклюзия» (включение)» [191, с. 327].

Изучая разные подходы, мы отметили, что вне зависимости от того, как трактуется инклюзивное образование, все исследователи заявляют следующее:

- образование детей с ОВЗ в учреждениях общего типа должно обязательно сопровождаться специалистами (психологами, дефектологами и др.);

- для реализации интегрированного (инклюзивного) образования необходимы определенные условия: устойчивая государственная политика, создание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, формирование толерантного отношения социума к лицам с ОВЗ, своевременное выявление онтогенетических отклонений, разработка технологий инклюзивного образования, организация «безбарьерной среды», снабжение образовательных организаций современными техническими средствами и разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса, развитие профессиональной компетентности и подготовка педагогических работников.

Анализ понятия «инклюзивное образование», его основных характеристик, раскрывающих суть феноменологии данного социально-педагогического явления, позволяет сделать следующие выводы.

1. Инклюзивное образование как педагогический феномен предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей развития, включены в общую систему образования и обучаются вместе со здоровыми сверстниками. При этом в образовательных организациях осуществляется учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, предоставляется специфическая педагогическая поддержка и коррекционная помощь.

2. Инклюзивное образование как социальный феномен предполагает формирование в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ОВЗ. Главной задачей в этом случае становится создание условий, реализация

которых обеспечивает социализацию и максимально возможную самореализацию лиц с инвалидностью.

3. В науке отсутствует единый взгляд на методологическое основание инклюзивного образования. Наиболее веско обоснованным подходом является конструктивистский. Каждый из них позволяет рассматривать инклюзивное образование как системное и развивающееся явление.

4. Несмотря на разную трактовку сущности инклюзивного образования, все исследователи отмечают необходимость подготовки компетентных педагогов, имеющих ценностное отношение к инклюзии, способных решать профессиональные задачи в области обучения и оказания коррекционной помощи ребенку с ОВЗ и умеющих рефлексивно оценивать педагогическую деятельность, учитывая негативный и позитивный опыт инклюзивной практики.

1.2. Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и в России

Содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования может быть определено только с учетом тенденций развития инклюзии как в отечественной, так и в зарубежной теории и практике. Это позволит избежать ошибок и выбрать адекватную стратегию профессионального развития педагога, предоставляющего образовательные услуги обучающемуся с ОВЗ. В связи с этим целью данного параграфа стало обоснование тенденций развития инклюзии за рубежом и в России.

Впервые идея совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием была высказана Л.С. Выготским. Ученый отмечал: «При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком,

что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь ...» [29, с. 81-82]. Автор подчеркивал значимость максимального расширения социальных контактов ребенка с нарушением в развитии с нормально развивающимися сверстниками и взрослыми.

Несмотря на то, что Л.С. Выготский стал одним из первых, кто провозгласил непродуктивность системы, в которой ребенок с проблемами в здоровье изолирован от окружающих стенами коррекционной школы, на законодательном уровне и в педагогической практике инклюзивное образование возникло за рубежом. В связи с этим в нашем исследовании рассмотрим тенденции развития инклюзии от зарубежной теории и практики к отечественным исследованиям и опыту.

Отметим, что во многих европейских странах, а также в США, с 1970-х гг. обозначилось несколько направлений образования лиц с ОВЗ: расширение доступа к образованию детей вне зависимости от состояния их здоровья (*widening participation*), мэйнстриминг (*mainstreaming*), инклюзия, т.е. «включение» (*inclusion*) [205]. Первое направление подразумевает десегрегацию коррекционных образовательных учреждений с последующим переводом обучающихся с ОВЗ в массовые детские сады и школы.

Мэйстриминг (включение в общий поток) предполагает, что дети с ОВЗ находятся в системе специального образования, но регулярно взаимодействуют со сверстниками в досуговой деятельности. Это обеспечивает возможность расширения социальных контактов и формирование у обучающихся социальных навыков [103].

Инклюзивное образование в зарубежной теории и практике рассматривается как совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием – без каких-либо условий и ограничений. Бесспорно, это требует реформирования школ, в том числе перепланировку учебных помещений – так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех обучающихся без исключения [205].

Зарубежными исследователями выделен ряд условий включения детей с ОВЗ в социально-образовательную среду здоровых сверстников:

- принимать учеников с проблемами в развитии «как любых других детей в классе»;
- включать обучающихся с нормальным и нарушенным развитием в совместную деятельность, но при этом ставить и решать разные педагогические задачи;
- вовлекать всех без исключения учащихся в коллективные формы обучения и групповое решение учебных задач;
- широко использовать в инклюзивном образовательном процессе различные стратегии коллективного взаимодействия обучающихся: игры, совместные проекты, лабораторные исследования и др. [Там же, с. 101].

На основании изучения инклюзии за рубежом И.И. Лошакова и Е.Р. Ярская-Смирнова сделали вывод о том, что международный опыт развития системы инклюзивного образования является долгосрочной стратегией (с 1960-х гг. до сегодняшних дней), требующей терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода в ее реализации. Авторы отмечают, что в настоящее время среди наиболее совершенное законодательство в области инклюзивного образования у таких

стран, как Канада, Кипр, Дания, Исландия, Индия, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Испания, Швеция, США и Великобритания [Там же].

Многие зарубежные исследователи отмечают взаимосвязь идей инклюзивного образования и школьной культуры (Sh. Benjamin, S. Carrington, J. Collins, J. Corbett, K. Hall, M. Nind, R. Robinson, K. Sheehy и др.). Так, J. Corbett указывает, что в случае, когда культурная среда школы претендует стать инклюзивной, то она должна рассматривать определенные культурные группы (например, подростковые субкультуры) как равные, а не маргинальные [207].

Названным ученым выделены три аспекта, влияющих на становление школьной культуры. Во-первых, глубинные личностные установки (убеждения и страхи) педагогов относительно способностей, особенностей учащихся с ОВЗ; во-вторых, предубеждения детей с нормальным психофизическим развитием по отношению к сверстникам с ОВЗ; в-третьих, толерантность к объединению тех групп детей, которые составляют культурное меньшинство. Каждый из аспектов, обозначенных J. Corbett, представляет собой задачу, решение которой обеспечивает формирование школьной культуры инклюзивного образования [Там же].

В трудах ряда зарубежных исследователей отмечается, что инклюзия содействует развитию у детей с ОВЗ социальной компетентности (E. Fitzsimons, S. Guerin, Sh. Hardiman, J. Tossebro, C. Wendelborg и др.), а у их нормально развивающихся сверстников – формированию толерантного отношения к инвалидности (R. Bond, E. Castagnera, D. Kam Pun Wong и др.) [95]. При этом социальная компетентность понимается авторами многомерно – как социальные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие навыки, которые необходимы обучающемуся для успешной социальной адаптации.

Английские педагоги R. Bond и E. Castagnera отмечают, что успешность инклюзивного образования достигается благодаря использованию разнообразных способов педагогической поддержки и сопровождения детей с ОВЗ. По мнению авторов, в оказании такой поддержки должны участвовать не только педагоги, но и обучающиеся с нормальным психофизическим развитием, что принято обозначать как «тьюторство над классом» (Class-Wide Peer Tutoring, CWPT) и «кросс-возрастное тьюторство» [Там же].

«Тьюторство над классом» предполагает, что любой ученик может на время стать тьютором. Педагоги описывают четыре типа отношений, способствующие эффективному сопровождению и взаимодействию в классе: требование, принятие, отказ и оказание помощи. В свою очередь, «кросс-возрастное тьюторство» заключается в том, что роль сопровождающего отдается более старшему по возрасту учащемуся [Там же].

Развивая идею о необходимости разнообразных способов поддержки и различных стратегий организации инклюзивного образования, американские исследователи V. Volonino, N. Zigmond предлагают несколько вариантов совместного обучения. Эти авторы считают, что успешность инклюзии обеспечивается за счет:

- предоставления обучающимся с ОВЗ специально подготовленного педагога и при необходимости ассистента, сопровождающего этих детей;

- «раздельного пространства обучения», при котором учащиеся с ОВЗ могут переходить от одного педагога к другому в целях освоения различных образовательных областей;

- «параллельного обучения», требующего от педагогов совместного составления плана образовательной деятельности. Однако при этом педагоги

определяют свою стратегию работы с каждой группой обучающихся – в зависимости от наличия или отсутствия нарушений в развитии;

- «альтернативного обучения», предполагающего возможность интенсивного обучения детей с ОВЗ в условиях меньшего количества учеников на одного учителя, в то время как другой учитель работает с большой группой;

- «командного преподавания», при котором учителя, ведущие индивидуальные занятия, чередуются [212].

Интересен подход французского ученого S. Gilman, считающего, что инклюзивное образование направлено на интеграцию учащихся с ОВЗ во все события обычных классов и что в условиях инклюзивного образования вполне возможно использовать проектно-ориентированный подход «Reggio Emilia» [26]. S. Gilman указывает, что инклюзивное образование должно базироваться на следующих принципах: ребенок – это человек, а любой человек заслуживает уважения; каждый ребенок учится, трогая, двигая, двигаясь, слушая, видя и слушая, и в этом его нельзя ограничивать; нужно позволить произойти развитию за счет активного взаимодействия с окружающими. Использование проекта как основного метода обучения в рамках данного подхода позволяет формулировать задания, исходя из интересов и особенностей ребенка, а также дает возможность реализации индивидуального и группового обучения, включения родителей в этот процесс. Автор отмечает, что при одинаковости целей обучения для всех детей необходимы индивидуальные способы достижения этих целей, т.е. с учетом особенностей развития каждого ребенка [Там же].

В исследованиях A. Broderick, H. Mehta-Parekh и D. Kim Reid отмечается, что инклюзивное образование необходимо принять и тщательно планировать. Принятие инклюзивного образования, по мнению исследователей, заключается в понимании учителями ценности каждого ученика. Авторы приходят к выводу,

что не только адекватная физическая и социально-эмоциональная среда способствуют эффективному планированию инклюзии в образовательном процессе. Важной составляющей является дифференциация инструкций для обучающихся с нормальным и нарушенным развитием [206].

Многие зарубежные исследователи указывают, что главный успех инклюзивного образования заключается в разработке и реализации индивидуальных учебных планов (J. Kurth, A.M. Mastergeorge и др.). Авторы считают, что индивидуальный учебный план является мощным инструментом в условиях инклюзии, но в то же время нельзя ограничивать развитие у обучающихся с ОВЗ академических учебных навыков [208].

На использование гибкого планирования и альтернативных методик ориентируют канадские и американские исследователи M. Forest, M. Giangreco, E. Lusthaus, J. Pearpoint, J. Putnam и др. [6; 37; 60; 95]. Технологии, предложенные ими, позволяют не только организовать инклюзивное образование, но и обеспечить индивидуализацию обучения. Например, такая технология как MAPS (Making Action Plans, от англ. – «системное изготовление планов действий»), по мнению ученых, позволяет планировать инклюзивное образование детей с тяжелыми нарушениями. Это обеспечивается за счет коллегиального планирования, т.е. всеми участниками образования (родителями, педагогами, друзьями) [95].

Технология альтернативного планирования PATH (Planning Alternative Tomorrows With Hope – «планирование альтернативных завтрашних надежд») также направлена на сопровождение детей с тяжелыми нарушениями в развитии и представляет собой алгоритм из восьми шагов: определение ведущей мечты и желания ребенка, постановка цели, оценка актуальных возможностей для достижения цели, определение участников, подбор критериев оценки

результатов, проведение первых шагов, оценка успехов ребенка один раз в месяц, оценка достижений через 3 месяца [Там же].

Еще одна технология – COACH (Choosing Options Accommodations for Children – «выбор вариантов помощи проживания детей») применяется в обучении детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии. В основе этой технологии лежит обучение детей самообслуживанию и определение индивидуальной помощи ребенку в бытовых условиях жизни [Там же].

Во всех перечисленных технологиях наблюдается общая позиция – это опора на здоровые стороны личности каждого ребенка с ОВЗ и планирование траектории его индивидуального развития.

Анализируя зарубежные технологии и стратегии организации инклюзивного образования, необходимо заметить, что его развитие в разных странах шло от формирования гражданской позиции, направленной на реализацию права на образование детей-инвалидов, к разработке нормативно-правовых актов и обсуждению в заинтересованных кругах проблемы организации инклюзии. Только после этих шагов, как отмечает Н.Н. Малофеев, осуществился переход к практической реализации идей инклюзивного образования [103].

Проанализировав результаты исследований и научные позиции ученых, мы выделили основные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом:

- ориентация на формирование в образовательном учреждении инклюзивной культуры, в основе которой лежит принятие ребенка с ОВЗ, а также философии инклюзии в целом;

- использование в инклюзивной практике различных технологий и стратегий поддержки детей с ОВЗ;

- координация деятельности всех участников образования, включение родителей в инклюзивный образовательный процесс для максимальной помощи детям с ОВЗ;

- специальная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- поддержка инклюзивной школы ее партнерами и помощниками в лице различного рода социальных организаций и психолого-педагогических служб;

- индивидуализация образовательной программы для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и разработка индивидуального плана их обучения.

Рассмотрим основные тенденции развития инклюзивного образования в Российской Федерации.

В начале 1990-х гг. наметилась либерализация российского общества. Это нашло отражение и в том, что наша страна подписала ряд международных Конвенций, гарантирующих права детей с ОВЗ на развитие, образование, социальное обеспечение. Интеграционные процессы в образовании приобрели признаки устойчивой тенденции.

Знакомство с зарубежными версиями инклюзивного образования позволило отечественным исследователям увидеть ряд притягательных черт такого подхода и его целесообразность. Однако в Российской Федерации инклюзия детей с ОВЗ до сих пор активно дискутируется.

Так, ряд исследователей (Л.И. Аксенова, И.М. Бгажнокова, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицына и др.) указывают на то, что одним из условий эффективности инклюзивного образования – обоснованный дифференцированный отбор обучающихся. Ученые убеждены: не для всех детей с ОВЗ совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками предпочтительнее специального [11;

12; 101; 196; 197]. Вопрос о выборе образовательного маршрута ребенка с ОВЗ, определение формы обучения и степени включения в общеобразовательную среду должен решаться психолого-медико-педагогической комиссией, исходя из потребностей, особенностей развития и возможностей такого ребенка. При этом важно включение и непосредственное участие родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Диаметрально противоположную и весьма спорную позицию можно встретить в исследованиях С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой, Э.И. Леонгард, Е.В. Самсоновой, А.Ю. Шеманова и др. Эти ученые отмечают, что ребенок с ОВЗ не обязан быть «готовым» для того, чтобы обучаться в детском саду или школе общего типа [25; 64]. «Политика инклюзии декларирует необходимость изменения общества и его институтов таким образом, чтобы они благоприятствовали включению любого другого (человека другой расы, вероисповедания, культуры, людей с ОВЗ)» [25, с. 10]. Таким образом, названные авторы являются противниками определения психолого-педагогических показаний и противопоказаний к инклюзивному образованию.

Безусловно, в соответствии с принципами инклюзивного образования ценность ребенка не зависит от его способностей и достижений, а также от состояния его здоровья. Однако нельзя оставлять без внимания наличие у обучающихся с ОВЗ особых образовательных потребностей, требующих учета при определении индивидуального маршрута и формы получения образования. Это обеспечит, с одной стороны, правильное построение персональной траектории развития ребенка с проблемами в здоровье, а с другой – позволит создать условия для обучения и воспитания всех детей в классе (группе). Важно также подчеркнуть, что часть обучающихся с ОВЗ имеет возможность получить

качественное образование в специальном (коррекционном) учреждении, а не инклюзивно.

Изучив тенденции развития инклюзивного образования в нашей стране, Н.М. Назарова отмечает: «... из двух организационно-административных моделей этого процесса, существующих в мировой практике (модель «Поглощение» и модель «Сосуществование»), Россия, вслед за США, выбрала худшую модель – «Поглощение», в которой нарушен фундаментальный принцип образовательной интеграции – свобода выбора места обучения. Ряд европейских стран, а также Япония, реализуют иную модель – «Сосуществование», не искажающую ключевые идеи образовательной интеграции и обеспечивающую одинаково комфортные условия обучения как в массовых, так и в специальных школах, не уменьшая количество последних» [114, с. 8].

Отметим, что тенденция к перемещению акцентов со специального образования на общее и сокращение количества специальных (коррекционных) образовательных учреждений, по нашему мнению, обусловлена зачастую отсутствием планомерности и последовательности в действиях органов местного самоуправления. Это в целом дискредитирует саму идею инклюзивного образования, где заложена вариативность предоставления образовательных услуг лицам с ОВЗ.

Многие ученые (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и др.), предлагая выход из обозначенной выше проблемы, рекомендуют обратиться к достижениям российской системы специального образования [101; 102; 114; 115; 199; 200]. Так, Н.Н. Малофеев указывает, что ведущими отечественными учеными в области дефектологии разработаны методологические подходы к обучению детей с разными психофизическими отклонениями. Кроме того, специальные (коррекционные) образовательные учреждения имеют богатейший

опыт организации работы с такими детьми, в связи с чем располагают значительными потенциальными для сопровождения инклюзивных процессов. Это придает специальным (коррекционным) школам и специализированным детским садам новый статус, ресурсного центра. Такого рода опытом располагают ряд городов РФ: Калининград, Москва, Псков, Самара и др.

В качестве основного механизма ресурсного обеспечения инклюзии в образовательных организациях общего типа выступают территориальные агентства специального образования – своего рода накопители материально-технических, программно-методических, кадровых ресурсов (Самарская область). Такие агентства (ТАСО) организованы на базе существующих образовательных учреждений и действуют в каждом образовательном округе. По мнению многих исследователей (В.И. Лопатина, У.В. Косарева, Е.В. Самсонова, Е.Ю. Фролова и др.), такая организация обеспечивает координирование деятельности и поддержку всех учреждений, реализующих инклюзивное образование [153; 182].

К негативным тенденциям развития инклюзивного образования можно отнести формальный перенос зарубежных моделей инклюзии в отечественную педагогическую практику. Такое калькирование не позволяет учитывать ресурсы и возможности того или иного региона, а также базовые ориентиры отечественной образовательной политики.

Перспективным направлением в развитии отечественной практики инклюзивного образования, как отмечают ученые (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, О.Г. Приходько, Н.Д. Шматко и др.), является организация системы раннего выявления детей с ОВЗ и оказание им своевременной коррекционной помощи [104; 164; 200]. По нашему мнению, реализация комплексных программ психолого-педагогической коррекции (с первых месяцев

жизни ребенка) позволяет обеспечить последующее инклюзивное образование детей с ОВЗ – качественное по своему существу и цензовое по уровню.

В отечественной практике инклюзивного образования развивается стратегия активного включения родителей в образование детей с ОВЗ. Однако, в отличие от зарубежных ученых, российскими исследователями (Е.В. Белоногова, Т.А. Силантьева, В.В. Ткачева, Е.В. Хорошева, Т.Д. Яковенко и др.) выделяются два важных аспекта реализации данной стратегии:

- организация специального сопровождения семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ;

- формирование у родителей, воспитывающих здоровых детей, понимания необходимости инклюзивного образования и устранения имеющихся социальных барьеров [70; 196].

Указанные авторы подчеркивают, что реализация данной стратегии обеспечивает развитие у различных групп родителей рефлексии, оптимистического мышления и адекватной самооценки. В целом это повышает эффективность организации инклюзивного образования.

Немаловажным в практической реализации идей инклюзии является обязательное психолого-педагогическое сопровождение интегрированного ребенка в образовательном учреждении общего типа. Такое сопровождение, по мнению ряда ученых (Т.В. Ахутина, М.И. Береславская, Н.А. Светлова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.), обеспечивается посредством деятельности междисциплинарной команды, включающий педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителя-логопеда, а также других педагогических работников, задействованных в обучении ребенка с ОВЗ. В задачи такой команды входит выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, планов и траекторий

обучения, а также отслеживание динамики развития детей. Названными авторами отмечается необходимость создания на базе инклюзивной образовательной организации психолого-медико-педагогических консилиумов или служб, основная цель которых – поддержка и сопровождение инклюзивных процессов в конкретном учреждении, междисциплинарное оценивание результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов [65; 70].

Закономерным этапом в развитии инклюзивного образования можно считать разработку и внедрение в отечественную инклюзивную практику систем мониторинга деятельности учреждения. По мнению С.В. Алехиной, Н.Я. Семаго, А.К. Фадиной и других ученых, впоследствии мониторинговые программы должны обеспечить экспертную поддержку школы в целом и рефлексию конкретного опыта в частности [5; 64; 70; 155; 156].

Отметим, что все исследователи указывают на необходимость специальной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Такая подготовка требует концептуальных изменений, связанных с персонификацией и индивидуализацией программ переобучения и повышения квалификации. При этом исследователи акцентируют внимание на том, что реализация модели инклюзивного образования предполагает постоянный, систематический профессиональный и личностный рост педагога. Это может обеспечиваться посредством организации сетевого взаимодействия между учреждениями, реализующими инклюзивный подход. Данная точка зрения, высказанная учеными, представляет для нас особый научный интерес, так как подтверждает значимость нашего исследования.

Резюмируя, выделим основные тенденции развития отечественной системы инклюзивного образования. Мы сочли необходимым дифференцировать их на две группы: негативные и позитивные. Под негативными тенденциями нами

понимается такой опыт организации инклюзивной практики, при котором она носит стихийный характер либо неоправданно широко экстраполируется. Итак, к числу негативных тенденций мы отнесли следующие:

- формальный перенос зарубежной модели образовательной инклюзии в отечественную систему образования;

- форсирование инклюзивных процессов путем увеличения количества инклюзивных учреждений и оптимизации сети специальных (коррекционных) образовательных организаций через их закрытие;

- тотальное включение детей с ОВЗ в образовательные учреждения общего типа;

- отсутствие в организациях общего типа специальных условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Под позитивными тенденциями мы подразумеваем такие, которые выражаются в получении детьми с ОВЗ качественного образования и одновременно с этим своевременной коррекционной помощи:

- организация системы ранней помощи детям с ОВЗ;

- реализация на базе образовательных учреждений общего назначения специальных условий и специальной психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ;

- создание специальных организаций, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона (ТАСО, ресурсные центры и др.);

- разработка и внедрение в инклюзивную практику образовательного учреждения мониторинговых программ оценки качественных изменений;

- подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- включение родителей в коррекционно-образовательный процесс в качестве активных его субъектов.

Анализ тенденций развития инклюзивного образования за рубежом и в России позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Развитие инклюзивного образования за рубежом и в России представляет собой общественно значимый процесс, обусловленный социально-политическими изменениями, развитием концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и изменением взглядов на образование детей с ОВЗ.

2. Зарубежная инклюзивная теория и практика ориентирована на масштабные преобразования, касающиеся не только образовательной, но и социально-экономической сферы. Это создает предпосылки для развития в обществе инклюзивной культуры и особой процедуры «принятия» ребенка с ОВЗ, в том числе в образовательных организациях общего типа.

3. Российская практика инклюзивного образования характеризуется противоречиями. Часть исследователей настаивают на тотальном включении детей с ОВЗ в образовательную среду здоровых сверстников. Другие ученые считают, что инклюзивное образование может быть эффективным лишь для части детей с нарушенным развитием. Однако все исследователи указывают на необходимость поддержки и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

4. Как отечественные, так и зарубежные исследователи признают значимость специальной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Однако этот вопрос остается недостаточно изученным.

1.3. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в педагогических исследованиях

Целью данного параграфа является изучение существующих в России и за рубежом теоретических подходов к определению специфики деятельности педагога инклюзивного образования, выявление проблем в данном вопросе и установление особенностей подготовки педагогических кадров к этому виду профессиональной деятельности.

Первоочередным и важным условием развития инклюзивной практики, по мнению отечественных (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.М. Дмитриева, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго, И.М. Яковлева и др.) и зарубежных (М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagan, А. De Boer, J.-R. Kim, А. Minnaert, S. J. Pijl, M. Schmidt, К. Scorgie и др.) исследователей, является подготовка компетентных педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми, имеющими ОВЗ.

Общемировой опыт показывает, что при организации инклюзивного образования требования к деятельности педагогов повышаются, их функциональные обязанности расширяются. Кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых условиях учитель не может ограничиваться знаниями специфики общеобразовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения. Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается явно недостаточной. Активное развитие инклюзивной практики требует новых дидактических моделей и иной организации профессиональной подготовки педагогов.

Выявление специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования невозможно без обоснованного анализа общенаучных подходов к употребляемому нами понятию «подготовка». В результате изучения данных подходов нами было выявлено, что при рассмотрении подготовки педагогов к профессиональной деятельности исследователи опираются на разные методологические основания: личностно-деятельностный, аксиологический и другие подходы.

В логике личностно-деятельностного подхода подготовка является процессом развития личности педагога и преобразования его профессиональной деятельности. Так, большинство исследователей, рассматривая суть профессиональной подготовки педагогов, определяет ее как совокупность знаний, умений, навыков и профессионально важных личностных качеств (В.А. Адольф, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, В.В. Краевский, Л.С. Подымова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.). Согласно данной трактовке, подготовка не сводится лишь к знаниевой составляющей, а предполагает формирование качественных характеристик, следовательно, должна обеспечивать высокий уровень компетентности педагога и максимально благоприятные условия для развития его личности.

Ряд исследователей (В.И. Блинов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, А.Б. Леонова, В.Т. Мышкина, О.Н. Никитина, В.Д. Шадриков и др.), обозначая профессиональную подготовку как процесс развития личности, отмечают, что в нее необходимо вводить ситуации, направленные на саморазвитие педагогов. Авторы исходят из того, что только в условиях интенсивной развивающей образовательной среды будут обеспечены самостоятельность и учебная активность, способность учителя проектировать собственные образовательные пути, что актуально в новых профессиональных условиях.

В процессе такой подготовки у педагогов происходят изменения и на личностном, и на личностно-деятельностном уровнях. Так, на личностном уровне формируются индивидуально-личностные и морально-психологические качества, определяющие впоследствии отношение к профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Ф.Т. Михайлов, В.В. Столин и др.). На личностно-деятельностном уровне у обучающихся педагогов кроме накопления знаний формируется система мотивов, отношений, установок, обеспечивающих возможность эффективно выполнять профессиональные функции (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.Ф. Иванова, Л.А. Кандыбович и др.).

Некоторые ученые (Л.Н. Горбунова, А.Б. Леонова, Э.М. Никитин, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков, Л.В. Шкерина) рассматривают сущность подготовки как процесс преобразования профессиональной деятельности педагогов. Так, по мнению Л.Н. Горбуновой и И.П. Цвелюх, результатом такого преобразования должно стать формирование субъектной позиции, на основании которой можно судить о характере готовности [34; 35; 36].

Названные авторы выделяют критерии, использование которых обеспечивает возможность установления готовности педагога к инициативному совершенствованию профессиональной деятельности и самого себя.

Первый критерий, выделенный исследователями – мотивационно-ценностный, проявляется в стремлении к преобразованию собственного опыта, конструированию профессиональной деятельности, самообразованию и сотрудничеству [Там же].

Следующий (операционально-деятельностный) критерий включает в себя владение способами развития профессиональных знаний (интериоризация) и

актуализацию профессиональных способностей (экстериоризация), а также совершенствование деятельности (коррекция экстериоризации).

И последний (рефлексивно-оценочный) критерий заключается в умении формулировать затруднения и проблемы профессионального бытия, интерпретировать их причины, оценивать результаты профессиональных и личностных достижений педагога [Там же].

Каждый из перечисленных теоретических подходов к подготовке педагогов, безусловно, содержит рациональное зерно, требуя учета в работе со взрослыми обучающимися. Предложенные авторами критерии представляют большой интерес для нашего исследования, ибо отображают всю структуру готовности, включающую ее личностную, ценностную, знаниевую, деятельностьную и рефлексивную составляющие.

Для нашего исследования представляет интерес не только личностно-деятельностный, но и аксиологический подход. В этой связи обратимся к исследованию Л.А. Шипиловой. Автор отмечает, что с позиции аксиологического подхода необходимо изменить многие основания в подготовке педагога как профессионала и прежде всего в том, что позволяет формировать и развивать его ценностные ориентации, перестраивать его личные установки [195]. Поэтому в качестве главной категории процесса подготовки, по мнению названного ученого, выступает содержание педагогических ценностей, которое определяет смысл образования.

Исследователями аксиологии (И.Ф. Исаевым, С.И. Масловым, Т.А. Масловой, В.А. Сластениным, Е.И. Шияновым и др.) педагогические ценности представляются как «...нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным

мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [162, с. 116]. По утверждению В.А. Сластенина, овладение такими ценностями возможно только в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой происходит их субъективация, а уровень субъективации становится показателем личностно-профессионального развития педагога.

Группы педагогических ценностей (ценности-цели и ценности-средства, включающие ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, которая имеет синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств и т.д., т.е. функционируют как единое целое. Данная модель, по мнению Л.А. Шипиловой, может выступать критерием принятия или непринятия педагогами выработанных или создаваемых ценностей [195].

Согласно точке зрения С.И. Маслоу и Т.А. Маслоу, педагогическая аксиология в значительной степени изменяет характер взаимодействия учителя с учеником. В центре внимания оказывается не сумма знаний, умений и навыков, а целый комплекс жизненно важных ценностей, которые становятся показателем уровня воспитанности и развития ученика [106]. Соответственно, ценностная зрелость педагога определяет эффективность его взаимодействия с обучающимися в освоении необходимых им ценностей, желание или нежелание следовать примеру педагога, целеустремленно работать над собой.

Относительно нашего исследования данное методологическое основание имеет принципиально важный характер. Успешная инклюзивная практика возможна лишь в том случае, если сама суть и идеи инклюзии становятся для педагога ценностью. Только тогда и у обучающего (педагога), и у обучающихся (детей с нормальным и нарушенным развитием) формируются ценности-цели,

ценности-средства (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), что позволяет им быть социально активными, ориентироваться в окружающем мире и в совершенстве различать качественную и ценностную его неоднородность. Таким образом, усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе в условиях инклюзии позволит придать ей профессионально-гуманистическую направленность и обеспечить формирование у педагогов профессиональных ценностей, направленных на достижение гуманистических целей и реализацию гуманистических принципов по отношению к детям с ОВЗ.

В последние годы все большее распространение получает точка зрения, согласно которой готовность педагога предусматривает наличие у него умений эффективно решать профессиональные задачи, т.е. быть компетентным (теоретические основы компетентностного подхода). В контексте теоретических основ компетентностного подхода многие отечественные ученые (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.) рассматривают подготовку как процесс и результат развития профессиональной компетентности педагога.

Так, А.К. Маркова отмечает, что в процессе подготовки должны формироваться составляющие профессиональной компетентности педагога, а именно:

- профессиональные (объективно-необходимые) педагогические знания (гностический компонент);
- профессиональные педагогические позиции, установки учителя, требуемые в его профессии (ценностно-смысловой компонент);
- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения (деятельностный компонент);

– личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями (личностный компонент) [105, с.11].

Л.М. Митина считает, что в процессе подготовки в структуре профессиональной компетентности учителя должны формироваться три подструктуры: деятельностная, коммуникативная и личностная. Деятельностная обеспечивает педагогам владение педагогическими знаниями, педагогическими средствами и способами для реализации педагогических действий. Коммуникативная подструктура подразумевает развитие умений, навыков и способов творческого осуществления педагогического общения: информационного, социально-перцептивного, самопрезентативного, интерактивного, аффективного. Личностная структура отражает педагогический такт, педагогическую рефлексию, педагогическую направленность, педагогическое мышление и педагогическое целеполагание [111; 112].

Изложенное выше дает возможность констатировать, что А.К. Маркова и Л.М. Митина делают акцент на формировании профессиональной компетентности педагога, его успешной адаптации к изменяющемуся миру, что способствует его дальнейшему саморазвитию. Это позволяет нам заключить следующее: содержание профессиональной подготовки должно быть гибким, мобильным и ориентированным на современную действительность. Данную позицию, на наш взгляд, следует учитывать при определении специфики подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Подготовка к этой сфере, лишенная гибкости и мобильности, не может быть эффективной, поскольку сама сущность инклюзивной педагогической практики требует перестраивать, координировать, модернизировать собственную профессиональную деятельность в соответствии с характером нарушения, особыми образовательными потребностями и опытом социального

взаимодействия каждого ребенка с ОВЗ, его готовностью и желанием обучаться совместно с нормально развивающимися сверстниками, а также в соответствии с готовностью класса (группы) возрастной нормы принимать ребенка, имеющего проблемы в здоровье.

Определяя арсенал педагогических средств для подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, обратимся к результатам исследования ученых Санкт-Петербурга (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.), представляющим для нас большой научный интерес. Следует указать, что единицей профессиональной подготовки в логике компетентного подхода, по мнению авторов, является профессиональная задача. При этом совокупность профессиональных задач образует «ядро» содержания профессиональной подготовки, а этапы становления профессиональной компетентности определяют логику «развертывания» ее содержания.

Рассматривая профессиональную компетентность как результат подготовки, названные ученые раскрывают ее как «... интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [86, с. 8]. При этом «способность» авторами рассматривается не как «предрасположенность», а как «умение». Кроме того, учеными определены сущностные признаки компетентности: деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях; умение осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации.

В работах петербургских ученых отмечается, что компетентность всегда проявляется в деятельности, при решении учителем профессиональных задач в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Авторами выделяются пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного педагога:

- видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;
 - строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;
 - устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;
 - создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);
 - проектировать и осуществлять профессиональное самообразование
- [Там же, с. 10].

Данная позиция соответствует логике нашего исследования, поскольку согласуется со спецификой профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзии. От педагога, задействованного в инклюзивном образовании, требуется знание психолого-педагогических особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, а также умение выявлять данные особенности. При проектировании инклюзивного образовательного процесса педагогические работники сталкиваются с необходимостью отбора оптимальных способов организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Немаловажным становится установление взаимодействия между этими детьми, между родителями обучающихся, между педагогами и родителями, педагогами и детьми.

В условиях инклюзии особой специфичностью должна обладать образовательная среда, что предусматривает ее коррекционно-развивающий характер. По отношению к детям с ОВЗ это важно для удовлетворения их особых образовательных потребностей, а по отношению к обучающимся возрастной нормы – для преодоления негативизма в отношениях к сверстникам с проблемами в здоровье. Соответственно, педагог должен уметь создавать среду, способствующую развитию и детей с ОВЗ, и детей возрастной нормы. Кроме того, как отмечалось в рамках компетентностного подхода, формирование у педагога умений решать профессиональные задачи неразрывно связано с проектированием и осуществлением собственного профессионального развития. Это не противоречит специфике инклюзивного образования как социально-педагогического феномена, ориентированного на формирование в обществе особой культуры по отношению к лицам с ОВЗ.

С учетом изложенного выше, подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будем рассматривать как процесс формирования у них способности решать профессиональные задачи, касающиеся организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Результатом такой подготовки становится формирование у педагогов готовности и способности:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;

- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;

- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей;

- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Обобщая различные научные позиции по рассматриваемому нами вопросу, можно отметить, что при обосновании подготовки педагогов ученые представляют различные методологические подходы и теоретические основания. В числе этих подходов и оснований: личностно-деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Адольф, В.Н. Введенский, Б.С. Гершунский, Л.Н. Горбунова, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, И.П. Цвелюх, В.Д. Шадриков и др.), аксиологический (И.Ф. Исаев, С.И. Маслов, Т.А. Маслова, В.А. Сластенин, Л.А. Шипилина, Е.И. Шиянов и др.) и теоретические основы компетентностного (В.А. Козырев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); на наш взгляд, именно в таком контексте обеспечивается целенаправленное профессиональное развитие у педагогов трех компонентов готовности: мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного.

Проанализировав общую суть профессиональной подготовки в трактовках авторов, представляющих различные научные подходы, обратимся к исследованиям ученых, посвященным специфике организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В последние годы значительно увеличилось число работ, в которых раскрывается проблема подготовки и готовности педагогов к реализации инклюзивной практики: в высшей школе, в системе дополнительного профессионального образования, в условиях внутрифирменного обучения (Н.А. Абрамова, М.Н. Агафонова, А.Н. Гамаюнова, Е.В. Кулакова, Е.Н. Кутепова, М.Л. Любимов, Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова, С.И. Сабельникова, Е.В. Самсонова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, А.С. Сиротюк, А.Ю. Шеманов, Л.М. Шипицына, И.М. Яковлева и др.). Проведен ряд диссертационных исследований по изучаемой нами проблеме (Н.П. Артющенко, О.С. Панферова, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, Ю.В. Шумиловская и др.).

Для описания процесса подготовки педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности многие исследователи раскрывают качественные характеристики не только самой подготовки, но и педагога в частности.

Так, зарубежный исследователь J. Corbett предлагает четыре составляющие инклюзивной культуры, которые необходимо формировать у педагога:

- уважительное отношение учителей ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте;

- осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом;

- признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и социальное развитие и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка;

- осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям [207].

В исследованиях ученых стран СНГ (Беларусь, Казахстан, Кыргызстан и др.) при определении сущности профессиональной подготовки акцент делается на формирование у будущих учителей инклюзивного образования ключевых компетенций (академических, социально-личностных, профессиональных). При этом в программе подготовки обязательной составляющей становится изучение специфики работы с детьми, имеющими особые потребности, и формирование умения у педагогов работать в команде, организовывать коллективное сотрудничество.

Идея коллективного сотрудничества должна, на наш взгляд, лежать в основе организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Именно сотрудничество, командная работа с привлечением к ней широкого круга специалистов (учителя-логопеда, педагога-психолога, учителя-дефектолога, учителей-предметников и др.) является залогом проектирования образовательного процесса, учитывающего интересы, способности, возможности, ограничения всех его субъектов.

К проблеме подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования обращались Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова. Они рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков, а именно в рамках профессиональной и психологической готовности. В структуре профессиональной готовности авторы выделяют следующие компоненты: владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационную готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексия профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию. В структуре психологической готовности

вычленяются: мотивационная готовность, состоящая из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения в отношении инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными нарушениями в развитии (принятие – отторжение); готовность включать таких детей в образовательную деятельность (включение – изоляция) [5; 91].

Авторами делается акцент на том, что первичным и важнейшим этапом подготовки педагогов к реализации инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Точка зрения названных ученых, с одной стороны, не совпадает с научными позициями других авторов, рассмотренными нами выше. С другой стороны, здесь имеется определенное противоречие и недостаточное понимание самой сущности готовности педагога к профессиональной деятельности, в том числе к инклюзивной практике.

По нашему мнению, необоснованно в структуре готовности выделять профессиональный и психологический компоненты как самостоятельные и равнозначные. Профессиональная готовность уже предполагает наличие психологической составляющей, что было убедительно доказано представителями компетентностного подхода. В частности, решение любой профессиональной задачи невозможно вне психологического контекста. Психологический компонент профессиональной готовности находит свое выражение и при понимании сущности инклюзивного образования, формировании ценностей-знаний об особенностях развития детей с ОВЗ.

При проектировании инклюзивного образовательного процесса педагог сталкивается с необходимостью отбора оптимальных способов организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, учета

психологических особенностей детей с ОВЗ. Немаловажным и психологически обусловленным является решение задачи, связанной с установлением качественного взаимодействия и формирования у всех субъектов инклюзивного образования ценностей-отношений. Профессиональные умения педагогов по созданию коррекционно-развивающей среды также предполагают наличие психологической составляющей, включающей мотивационную готовность, эмоциональное принятие детьми возрастной нормы сверстников с различными нарушениями в развитии, готовность педагога включать таких детей в образовательную деятельность.

В последние годы все большую актуальность приобретают вопросы подготовки будущих педагогов (обучающихся педагогических ВУЗов) к работе в условиях инклюзивного образования.

В рамках федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования требования к результатам образования бакалавров, осваивающих направление «Психология и педагогика инклюзивного образования», определяются тремя группами компетенций: общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными – в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в специальном и инклюзивном образовании. Последняя группа компетенций, являясь показателем готовности будущего педагога к инклюзивной практике, включает три компонента: когнитивный, личностный и деятельностный. А.Н. Гамаюнова соотносит выделенные компоненты с группами умений (специальными, общепедагогическими, профессиональными), а также отмечает успешность профессиональной деятельности при условии взаимодействия и взаимосвязи всех компонентов [30].

Это, с нашей точки зрения, отражает логику подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Однако подготовка студентов к предстоящей профессиональной деятельности требует пролонгированного срока, тогда как по отношению к уже работающим педагогам, столкнувшимся с необходимостью совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, такого рода подготовка должна быть интенсифицирована.

Проблема подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования была раскрыта А.С. Сиротюк. Рассматривая структуру профессиональной компетентности, автор выделяет следующие ее составляющие:

1. Профессионально-специализированные компетенции: способность и готовность педагогов к использованию полученных знаний, умений и навыков для решения практических задач в системе инклюзивного образования; к формированию толерантного отношения общества к детям с ОВЗ; к организации просветительской и пропедевтической работы по вопросам инклюзивного образования; к созданию единой обогащенной образовательной среды для детей с ОВЗ; к организации полисубъектной помощи родителям таких детей по ориентации в правовых, социальных, медицинских и психолого-педагогических вопросах; к инклюзивному психическому развитию и социализации детей с ОВЗ.

2. Основные профессионально значимые качества личности: высокий уровень развития мотивационной готовности к работе с детьми с ОВЗ; потребность в профессиональном и личностном саморазвитии; эмпатийность; фасилитативные и коммуникативные способности.

3. Профессионально-личностная позиция: создание толерантной, вариативной, обогащенной и индивидуализированной образовательной среды для детей с ОВЗ [160].

Точка зрения А.С. Сиротюк близка научным позициям, представленным в рамках компетентностного и аксиологического подходов, и одновременно с этим не лишена оригинальности. Так, названный ученый, как и многие другие исследователи, синкретично рассматривает профессиональную компетентность, выделяет ценностную основу в ее формировании. При этом оригинальность авторской позиции прослеживается в определении составляющих профессиональной компетентности (профессионально-специализированные компетенции, основные профессионально значимые качества личности, профессионально-личностная позиция). В целом это характеризует последовательность развития профессиональной компетентности.

Уместна, на наш взгляд, предложенная А.С. Сиротюк компиляция личностной, теоретической и практической подготовки педагогов к реализации инклюзивной практики. Кроме того, нельзя не отметить, что автором заложена идея единой системы подготовки, когда при исключении одной составляющей (например, полисубъектной помощи родителям) невозможно полноценно организовать инклюзию в образовательном пространстве детского сада или общеобразовательной школы. Идея А.С. Сиротюк заслуживает внимания и требует учета при построении содержания подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Следующая группа исследователей (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович) отмечает, что подготовка специалистов для инклюзивного образования станет эффективной в том случае, когда она ориентирована на принятие философии инклюзивного образования; определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали; предусматривает учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство; базируется

на современном научном понимании психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [63; 156].

Авторы, являясь сторонниками синергетического подхода, предлагают проектировать подготовку специалистов, реализующих инклюзивную практику, комплексно [156]. При этом учеными выделяются три аспекта подготовки: ценностный, организационный, содержательный, а программа подготовки построена по модулям. Обучающая модульная программа ориентирована на различные группы специалистов (педагогов инклюзивных образовательных учреждений, административных работников, специалистов сопровождения инклюзии в учреждении, в том числе координаторов). Весь курс состоит из общих и профильных модулей, что позволяет дифференцировать подготовку разных специалистов.

Изложенное выше позволяет нам заключить, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна включать ценностную, содержательную и организационную составляющие. Кроме того, подготовку педагогов к инклюзивной практике целесообразно строить по модулям и тем самым обеспечивать индивидуализацию и субъективацию данного процесса. Последнее выступает как основание для самореализации педагогов и является показателем их личностно-профессионального развития.

В.В. Хитрюк, опираясь на методологию компетентностного подхода, определяет готовность педагогов к инклюзивному образованию как «...предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, в основе которой лежит сложное интегральное субъективное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций» [184, с. 667-668]. Академические компетенции, по мнению автора, подразумевают

владение методологией и терминологией в области инклюзии, а также способность использовать это в решении практических задач. Профессиональная компетенция предусматривает готовность и способность действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации. Социально-личностная компетенция включает совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой, обществом.

Представленный теоретический подход к подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования заслуживает внимания. Автор обозначает важность формирования ценностного отношения к инклюзии в целом и к детям с ОВЗ в частности. При этом В.В. Хитрюк рассматривает в качестве результата подготовки интегральную и субъективную характеристику личности педагога, предполагающую необходимость изучения научных основ дефектологии в совокупности с отработкой практических умений и навыков.

Значимой для нашего исследования является позиция С.И. Сабельниковой. Автор отмечает, что инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, имеющих базовое коррекционное образование, и учителей с базовым уровнем знаний и специальным компонентом профессиональной квалификации. Под базовым компонентом автор понимает профессиональную педагогическую подготовку (предметные, психолого-педагогические и методические знания, умения и навыки), а под специальным компонентом – следующие психолого-педагогические знания и умения:

– знание сущности инклюзивного образования, его отличий от традиционных форм образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством) [149, с. 42-54].

На наш взгляд, указанными психолого-педагогическими знаниями должен овладеть не только педагог системы специального образования, но и его коллега, чья сфера профессиональной деятельности преимущественно связана с оказанием образовательных услуг детям возрастной нормы. С позицией автора следует согласиться. Достаточно полно отражается знаниевый компонент подготовки педагогов к инклюзивной практике. Однако не учитывается, что педагог, работающий в условиях инклюзивного образования и не имеющий специального образования, нуждается в специфичных знаниях в настоящий момент, т.е. сразу, как только появляется необходимость обучать ребенка с ОВЗ. Это обуславливает необходимость определения не только содержательной, но и технологической стороны подготовки педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности.

И.Н. Хафизуллина в диссертационном исследовании отмечает, что подготовка будущих педагогов инклюзивного образования предполагает формирование у них «инклюзивной компетентности», которая является составляющей профессиональной компетентности и включает ключевые содержательные и функциональные компетентности. В структуру инклюзивной

компетентности автор включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты [183].

Позволим себе не согласиться с термином «инклюзивная компетентность». Профессиональная компетентность педагога является интегральной характеристикой, в которой уже предусмотрена работа педагога в разных условиях, в том числе и в условиях инклюзии. Соответственно, оперировать термином «инклюзивная компетентность», по нашему мнению, нецелесообразно. Кроме того, в исследовании И.Н. Хафизуллиной оставлены без внимания особенности подготовки педагога, уже задействованного в инклюзивном образовании.

Систематизируя представленный выше материал, учитывая рациональные и оригинальные идеи ученых, конкретизируем ведущее понятие нашего исследования: «подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования». Считаем, что ее следует рассматривать как целенаправленный и творческий процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

На основании анализа теоретических подходов к подготовке педагогов к новой для них сфере профессиональной деятельности (инклюзивному образованию) сформулируем следующие выводы:

1. В педагогической науке до сих пор не сложилось единого подхода к проблеме подготовки педагогов. При этом наиболее полно и обоснованно данная проблема раскрыта в рамках личностно-деятельностного и аксиологического подходов, а также теоретических основ компетентностного подхода. С учетом

этого подготовку педагогов следует рассматривать как персонифицированный и целенаправленный процесс и результат развития их профессиональной компетентности.

2. Подготовка педагогов к новой сфере деятельности включает ряд этапов, а именно: профессиональную рефлексию педагогической деятельности, понимание необходимости профессиональных изменений в этой деятельности и их проектирование, реализацию спроектированных изменений, анализ результатов и принятие новых ценностей образования и профессионально-педагогической деятельности, а также осуществление данной деятельности на практике.

3. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна:

- иметь синкретичный характер, проявляющийся во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционировании этих составляющих как единого целого;

- включать мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, поскольку их наличие в структуре подготовки позволит обеспечить ее синкретичность и целостный характер;

- базироваться на педагогических ценностях, предусматривающих формирование у педагогов личностных установок на инклюзивное образование и социальную значимость его организации, что станет показателем личностно-профессионального развития и мотивационно-ценностной готовности педагогов к осуществлению новой для них деятельности, связанной с инклюзивным образованием;

- характеризоваться гибкостью и мобильностью при ее реализации для своевременного преобразования педагогами собственной профессиональной

деятельности и успешной адаптации к меняющимся условиям при организации инклюзивного образования;

- предусматривать развитие у педагогов профессиональной компетентности как способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи, которые возникают при осуществлении в образовательной организации инклюзивной практики.

1.4. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В рамках данного параграфа мы рассмотрим сущность понятий «содержание» и «технология» в качестве общепедагогических терминов, существующие подходы к определению содержания и выбору технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, а также обоснуем модель данной подготовки.

В педагогическом словаре понятие «содержание» определяется как педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся [131]. Данная дефиниция употребляется в нормативных документах, таких как профессиональный стандарт педагога, где определено содержательное поле его подготовки, включающее общепедагогические, воспитательные и развивающие знания, умения и трудовые действия.

И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и другие ученые обозначают содержание подготовки педагога той или иной специальности как нормативную модель компетентности педагога, представленную в квалификационной характеристике и отображающую научно обоснованный состав профессиональных знаний,

умений и навыков [162]. Психолого-педагогические знания, по мнению этих авторов, определены учебными программами и включают знание методологических основ и категорий педагогики; закономерностей социализации и развития личности; сущности, целей и технологий воспитания и обучения; законов возрастного анатомо-физиологического и психического развития детей, подростков, юношества. Это становится, с точки зрения авторов, основой гуманистически ориентированного мышления учителя и/или воспитателя и является предпосылкой формирования интеллектуальных и практических умений и навыков.

Рассматривая педагогические умения как совокупность основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), ученые подчеркивают их многоуровневый характер (от репродуктивного до творческого) и ведущую роль в формировании практической готовности учителей.

Определяя сущность содержания подготовки уже работающих педагогов, Д.Ф. Ильясов, Л.Г. Махмутова, М.И. Солодкова и другие, представляют его как совокупность теоретических знаний, способов осуществления профессиональной деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений [178]. Реализация содержания, по мнению указанных авторов, включает гибкое индивидуально ориентированное обучение, формирование профессиональных компетенций.

Однако подготовка к профессиональной деятельности, на наш взгляд, не может ограничиваться овладением педагогами только процессуальной стороной деятельности. Необходима целенаправленная работа по развитию у них профессионально-личностных качеств.

В контексте концепции гуманизации педагогического образования Л.А. Шипилина предлагает рассматривать понятие «содержание» не только как часть научного знания. Содержание должно соответствовать профессиональной деятельности и профессиональной культуре. Содержание обучения создается, созидается в процессе обучения и выступает продуктом сотворчества обучающего и обучаемых [195]. Продуктом являются и отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества. Все это, по мнению автора, обеспечивает гуманитарную направленность содержания.

Научные попытки определить содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования предпринимались многими авторами. Рассмотрим некоторые из них.

Такие отечественные и зарубежные исследователи, как А.Н. Гамаюнова, Е.Н. Кутепова, Г.В. Пальчик, И.Л. Федотенко, С.А. Черкасова, И.М. Яковлева, Н.Н. Яковлева, J.-R. Kim, K. Scorgie, в содержании подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования отводят главенствующую роль мотивационно-ценностной составляющей. Авторы настаивают на необходимости формирования у педагогических работников способности принимать философию и методологию инклюзии.

Так, Ю.В. Сенько указывает на то, что с позиции гуманитарной культуры важна установка на конгруэнтность педагога (подлинность, искренность, открытость переживаемых чувств), безусловное позитивное отношение к другому человеку, эмпатическое понимание (точное восприятие чувств и личностных смыслов другого человека) [157; 158].

Е.Н. Кутепова отмечает, что дополнительной компетенцией в программе подготовки, не обозначенной в федеральном государственном образовательном

стандарте, становится способность транслировать философию и методологию инклюзивного образования среди участников образовательного процесса. Основной целью программы подготовки автор считает формирование у педагогов представлений о философских, методологических основах и принципах инклюзивного образования [91; 92; 93].

С.А. Черкасова выделяет в основные содержательные задачи подготовки педагогов формирование эмпатии и толерантного отношения к детям с проблемами в развитии, а также обучение адекватным формам и способам взаимодействия с такими детьми, совершенствование переноса приобретенного позитивного опыта в педагогическую практику [189].

Безусловно, формирование у педагогов мотивов и ценностных установок на инклюзивное образование является важным компонентом в содержании подготовки. Однако, по нашему мнению, следует комплексно рассматривать подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Это предполагает включение в содержание подготовки наравне с мотивационно-ценностной составляющей когнитивную и деятельностную. Необходимо учить педагогов конкретным специальным знаниям и умениям, а именно выявлению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, составлению адаптированных программ и индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, проектированию образовательного процесса в инклюзивной среде и т.п.

В исследованиях А.Н. Гамаюновой мы сталкиваемся с аналогичной позицией. Автор указывает на то, что содержание подготовки педагога инклюзивного образования предполагает единство когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, их взаимосвязь и взаимодействие [30]. Автор считает, что подготовка станет эффективной, если включать такие

профессиональные задачи, которые направлены на формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности.

Анализируя содержание подготовки педагогов инклюзивного образования, А.С. Сиротюк акцентирует внимание на необходимости введения специальных курсов и практико-ориентированных видов деятельности, таких как стажировки, волонтерство и т.д. Такой подход, по мнению автора, отражает компетентностную модель подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования и содержит кроме базового компонента, формирующего общекультурные и профессиональные компетенции, еще и специальный компонент [160]. Отметим, что выделение специального компонента является уместным, так как им обеспечивается формирование системы профессионально-специализированных компетенций, профессионально значимых качеств личности и профессионально-личностной позиции в области инклюзивного образования.

Интересное мнение высказывают В.В. Хитрюк и С.И. Сабельникова. Пропагандируя когнитивную и деятельностную составляющие в системе подготовки педагогов к инклюзии, эти авторы отмечают важность практико-ориентированности этой подготовки, т.е. вовлечение специалистов в решение профессиональных практических задач [149; 184]. В процессе подготовки и формирования профессиональной позиции педагогов в инклюзивном пространстве большую роль играют тренинги, междисциплинарные консилиумы, работа педагогических мастерских, стажировки, мастер-классы. Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных образовательных учреждений позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности [149].

И.А. Макарова, опираясь на идеи Н.Я. Семаго, выделила в содержании курсового обучения педагогов для работы в интегрированном образовательном пространстве инвариантную (дефектологическую) и дифференцированную части [100]. Дифференцированная часть включает три раздела: интеграционный, профильный и организационный. Интеграционный раздел предусматривает изучение условий и содержания инклюзивного образования; профильный ориентирован на освоение особенностей организации обучения различных категорий детей с ОВЗ и изучение видов профессиональной деятельности разных специалистов. Организационный раздел обеспечивает, по мнению автора, проработку учебного материала в разных видах обучения (курсы, переподготовка, семинары), формах (лекции, практические, проблемные занятия, стажировки), с разной длительностью (от четырех до полутора тысяч часов), на разных уровнях (репродуктивный, активный продуктивный, творческо-проектировочный).

В представленной авторской позиции необходимо отметить противоречие между выделенными разделами и их содержанием. Интеграционный и профильный разделы включают содержательную составляющую подготовки педагогов, тогда как организационный раздел ориентирован на формы работы с педагогами. На наш взгляд, выделение и структурирование разделов именно таким образом нарушает целостность и однопорядковость содержания подготовки.

Интересный подход к определению содержания подготовки педагогов к работе в области инклюзивного образования мы встречаем у группы исследователей из Череповецкого государственного университета (И.А. Букина, О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарова). Эти исследователи

утверждают, что подготовка должна иметь модульный характер и быть ориентирована на формирование:

- системы знаний об особенностях психофизического развития детей с ОВЗ;

- системы знаний о цели, задачах, содержании и технологиях инклюзивного образования;

- практических умений, связанных с анализом, проектированием и конструированием индивидуальной траектории развития ребенка включенного в инклюзивную образовательную среду;

- установок на взаимодействие субъектов инклюзивного образования;

- профессионально-важных качеств, направленных на развитие у педагога субъектной позиции в сфере инклюзивного образования как главного новообразования в структуре его профессиональной компетентности [72].

Координатор инклюзивного образования московской гимназии № 1540 С.А. Розенблюм главным компонентом в подготовке педагогов к инклюзивной практике считает работу со смыслами: «никакое формальное следование технологии работы с особым ребенком не принесет результата, если не договориться о смыслах» [145, с. 593]. Договариваться о смыслах, по мнению автора, значит понимать структуру нарушения, особые потребности (в том числе и образовательные, и социальные), устанавливать доверительный контакт с ребенком, знать особенности включения в инклюзивный процесс и особенности взаимодействия со сверстниками, уметь подбирать способы индивидуализированного обучения и т.п. Все это становится содержанием подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Зарубежные исследователи указывают ряд следующих условий подготовки педагогов к инклюзивному образованию: модификация существующих программ

подготовки, включение стратегии интерактивной педагогики и развитие у педагогических кадров организационно-управленческих навыков.

Так, исследования американского ученого J.-R. Kim посвящены анализу особенностей модификации программ профессионального образования в высшей школе. Автор описывает три типа программ (комбинированный, отдельный, общий профессиональный), два из которых (комбинированный и отдельный) содержат блоки специальных знаний в области инклюзии [95]. Комбинированный тип программ объединяет курсы общей и специальной педагогики. Отдельный тип предполагает сохранение программ общей и специальной педагогики отдельно на нужном факультете. В заключении ученым сделан вывод о том, что в случае применения комбинированных программ у педагогов формируется не только положительное отношение к инклюзивному образованию, но и появляется знание о том, как его организовать в педагогической практике.

Кроме изменений в программе подготовки педагогов к инклюзии, по мнению K. Scorgie, следует использовать интерактивный комплекс упражнений, позволяющий моделировать и проживать участниками реальные жизненные ситуации [Там же]. Например, педагоги могут выступить в качестве виртуальных родителей ребенка с ОВЗ либо разобрать конкретный случай и попробовать его «прожить». С точки зрения автора, стратегия интерактивной педагогики, связанная с погружением в обучение, позволяет приобрести более глубокое понимание проблемы семьи, воспитывающей ребенка-инвалида, а, следовательно, настроиться на поддержку таких родителей и ребенка.

R.V. Chopra и N.K. French сравнивают подготовку педагогов к инклюзии с подготовкой исполнительного директора в бизнесе. Подготовка обеспечивает развитие следующих навыков: лидерства, сотрудничества, коммуникативных

умений. Успешность подготовки и в целом адаптации учащихся к инклюзии проявляется в том случае, когда педагоги демонстрируют эти навыки в пяти ключевых функциональных сферах: планировании, сопровождении/поддержке, объяснении, сотрудничестве, супервизии коллег [Там же].

Аналогичные научные позиции мы встречаем и у M.J. Peterson, T.E. Smith. Но эти авторы в содержание подготовки кроме общепедагогических, специальных и эмоционально-интерактивных компонентов, включают еще и организационно-управленческий [211]. Это, считают исследователи, позволяет целенаправленно и последовательно развивать у педагога способность гибко реагировать на особые образовательные потребности детей и находить альтернативные формы коммуникации с нетипичным ребенком.

Обобщая материалы исследований отечественных и зарубежных ученых, можно выделить несколько подходов к проектированию содержания подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

- выделение в основе подготовки мотивационно-ценностного компонента, формирующего ценностное отношение педагогов к инклюзивному образованию в целом и к детям с ОВЗ в частности;

- построение содержания подготовки на основе выделенных тенденций развития инклюзии в отечественной и зарубежной теории и практики;

- включение в содержание подготовки профессиональных задач, при решении которых у педагога формируется мотивационно-ценностная, операционально-деятельностная и рефлексивно-оценочная готовность к работе в условиях инклюзивного образования;

- построение содержания в соответствии видами профессиональной деятельности (общими и специфическими), что позволяет придать подготовке

практико-ориентированный характер и сформировать у педагогов операционально-деятельностные умения;

- модульное построение содержания профессиональной подготовки, включающее содержательный и организационный компоненты.

Рассмотрим сущность понятия «технология» и спектр технологий, применяемых при подготовке педагогов к реализации идей инклюзивного образования на практике.

Сущность понятия «технология» была раскрыта многими учеными (В.П. Беспалько, Б.С. Блюм, В.В. Гузеев, М.В.Кларин, Г.Ю. Ксензова, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко, Н.Н. Суртаева, М. Чоханов и др.). Вопросы использования различных технологий в подготовке педагогов, в том числе в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, освещались, например, А.И. Жук, Д.Ф. Ильясовым, В.Н. Кеспиковым, И.А. Колесниковой, Е.В. Лопановой, Н.А. Моревой, Т.Б. Рабочих, М.И. Солодковой и др. [20; 46; 89; 154; 166; 174].

Согласно педагогическому словарю, технология – это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов, позволяющих успешно реализовать поставленные цели [131]. По мнению Г.К. Селевко, технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [154].

Современные исследователи в области применения технологий в процессе подготовки педагогов обращают внимание на деятельностную составляющую. Так, Т.Ф. Гурова отмечает, что предметом технологий является практическое взаимодействие преподавателя и обучающегося в учебной деятельности [166].

Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспииков, М.И. Солодкова и другие в контексте дополнительного профессионального образования определяют технологию подготовки педагогов как набор средств, методов и приемов, реализуемых в процессе осуществления поставленных целей [178].

В монографии Е.В. Пискуновой основная идея подготовки учителя заключается в освоении новых функций профессиональной деятельности, но поскольку новые ценности не могут быть транслированы через информирование и воспроизведение, то они должны осваиваться способом проживания [133]. Соответственно, технология организации подготовки педагогов предполагает его активную субъектную позицию.

На наш взгляд, наиболее точное и научно обоснованное определение технологии предлагает Н.Н. Суртаева. Она пишет: «Технология – системный способ организации совместной деятельности субъектов образования, направленный на достижение обозначенных целевых установок, с привлечением всего арсенала дидактических средств обучения, создающий условия для реализации индивидуальных образовательных и профессиональных маршрутов обучающихся с учетом их индивидуально-личностных характеристик» [174, с. 38].

В содержании понятия отражается возможность построения индивидуальных траекторий развития профессиональной компетентности педагогов в соответствии с их потребностями и разнообразием условий профессиональной деятельности. Кроме того, предусматривается активное включение в процесс подготовки всех его субъектов. В этой связи мы считаем целесообразным при анализе и описании технологий организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования ориентироваться на данное определение.

Анализируя отечественные исследования, можно отметить, что многие авторы (Н.А. Абрамова, А.Н. Гамаюнова, Е.Н. Кутепова, И.М. Яковлева и др.) говорят о необходимости использования в организации подготовки педагогов к их профессиональной сфере нетрадиционных технологий, методов, форм, позволяющих активизировать деятельностную составляющую подготовки.

Так, И.Л. Федотенко указывает на необходимость включения в подготовку технологий групповой работы, предполагающих организацию дискуссий, анализ конкретных ситуаций и активное общение всех участников группы. По мнению автора, это позволяет формировать личностный и когнитивный компоненты профессиональной компетентности педагогов [181]. Исследователь также отмечает, что формирование компетентности происходит поэтапно. На пропедевтическом, первом этапе развивается эмоционально-ценностный, частично когнитивный и операционально-деятельностный компоненты компетентности. Второй, основной этап включает полную, обширную и систематизированную информацию. И, наконец, третий, заключительный этап содержит интеграцию личностного, когнитивного и операционально-деятельностного компонентов.

Н.А. Абрамова, исходя из опыта подготовки педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Якутии, указала, что в логике личностно-деятельностного подхода целесообразнее применять технологию проблемного обучения, проблемные лекции, элементы учебного диалога, технологию проектирования, ситуативного обучения, игровые технологии, модерацию [1].

С.А. Черкасова предлагает при построении курсов, ориентированных на подготовку педагогов к инклюзивному образованию, использовать метод кейс-технологии, обеспечивающий самостоятельную работу каждого и возможность

осуществления контроля собственных знаний. Особую роль автор отводит тренинговым занятиям, которые позволяют не только сформировать практические умения и навыки, но и устанавливать эмоционально-позитивный контакт с педагогами, формировать их мотивацию и т.п. [189].

В исследованиях И.М. Яковлевой отмечается необходимость включения в процесс подготовки педагогов нескольких технологий. К таким технологиям автор относит четыре следующих:

- технологию формирования мотивационно-ценностной сферы;
- технологию формирования профессионально-личностных качеств;
- технологию формирования профессиональных компетенций;
- технологию формирования готовности к инновационной деятельности [203].

Каждая из перечисленных технологий направлена на развитие мотивационно-ценностной сферы педагога, его профессионально-личностного развития и формирование профессиональных знаний и умений, а также готовности обучающихся к инновационной деятельности.

Е.В. Самсонова при описании технологии подготовки педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику, настаивает на том, что вне зависимости от выбранной технологии в основе подготовки должна быть диагностика. Диагностика направлена на выявление у педагогов профессиональных проблем и затруднений. Только после получения результатов диагностики следует проектировать содержание и интерактивные формы подготовки педагогов к инклюзивной практике [153].

Многими исследователями обозначается необходимость реализации технологий сопровождения, в том числе в межкурсовой период, технологий

опытно-экспериментальной деятельности педагогов и технологий создания командной работы.

По мнению С.А. Розенблюм, подготовка педагога к работе в условиях инклюзивного образования должна быть непрерывной и обязательно включать весь коллектив, т.е. изначально важно формировать команду профессионалов. Это, по мнению автора, обеспечит технологичность всего процесса подготовки [145].

Так, например, Н.В. Каслицина и Н.Н. Михайлова предложили модель подготовки педагогов как команды, проектирующей собственную деятельность в условиях реализации инклюзии [80]. Педагоги учатся анализировать свою практику, выявлять противоречия, определять проблемы и переводить их в задачу проектного порядка. При этом авторы отмечают: «...привычно считать, что педагоги работают как единый коллектив, но на самом деле в профессиональном плане налицо разобщенность. Каждый учитель работает в своем предметном содержании, забывая, что ребенок находится в центре разных, иногда даже взаимонивелирующих усилий конкретных специалистов» [Там же, с. 234].

Аналогичную точку зрения высказывает Е.Н. Кутепова, которая подтверждает, что подготовка педагогов инклюзивного образования должна формировать команду профессионалов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в условиях инклюзии [91; 92].

Т.Н. Войтик предлагает создать «единое поле» или пространство для специалистов, обеспечивающее приобщение к опыту уже работающих коллег, получение ответов на конкретные проблемы. Организация единого пространства взаимодействия педагогов друг с другом является мощным фактором

профессионального роста, личностной поддержки и профилактики профессионального выгорания [27].

Л.Г. Соловьева предлагает при организации подготовки педагогов инклюзивного образования обеспечить реализацию следующих условий: персонификация обучения (учет потребностей и запросов конкретного педагога и конкретного учреждения), непрерывный характер повышения профессиональной компетентности (сопровождение в межкурсовой период), использование при отборе содержания метода профессиографирования (создание обобщенной модели специалиста), комплексный подход (организация обучения всех участников инклюзивного образовательного процесса), использование вариативных форм и методов обучения педагогов [169].

Интересна технология организации работы стажировочной площадки, предложенная Е.А. Ивановой [72]. Автор считает, что данная технология способствует развитию у педагогов проектировочных умений (разработка конспектов инклюзивных уроков, составление индивидуальных образовательных маршрутов детей с ОВЗ, изучение дифференцированных подходов в обучении детей в инклюзивном классе сельской малокомплектной школы и др.). В целом такая технология обеспечивает диссеминацию опыта по организации инклюзивного образования и одновременно позволяет осуществить внутришкольный мониторинг.

Зарубежные исследователи (А.-М. Hansen, Ph. Jones, Е.-Н. Mattson, D. Rodrigues и др.) также отмечают важность непрерывного сопровождения педагогов в практике организации инклюзивного образования. Так, Ph. Jones определяет, что основополагающим компонентом подготовки педагогов является обмен опытом с коллегами. При этом обмен опытом автор предлагает осуществлять посредством онлайн технологий, которые способствуют

обсуждению проблем организации обучения детей с ОВЗ в режиме реального времени. Кроме онлайн общения, американский исследователь предлагает пять обучающих модулей, направленных на профессиональную поддержку и внедрение новых идей по совершенствованию образовательного процесса [95].

Другие технологии организации подготовки и поддержки педагогов инклюзивного образования предлагают исследователи из Швеции. Е.-Н. Mattson и А.-М. Hansen изучили роль наставников в супервизии учителей. Ученые отметили, что формирование педагогической команды, ориентированной на инклюзивное образование посредством наставничества или педагога-супервизора, – эффективная мера, позволяющая решать возникающие педагогические проблемы. Школа с системой наставничества проявляет большую гибкость для перехода к инклюзии, чем другие учреждения [Там же].

Португальский исследователь D. Rodrigues отмечает, что модель постоянного обучения педагогов совершенствует его профессиональные навыки в инклюзивной практике. Причем данная модель должна включать как теоретические, так и практические аспекты. Автор подчеркивает, что содержание новых курсов требует, чтобы педагог работал не изолированно, а обязательно в команде профессионалов, способных сотрудничать [Там же].

Анализируя и обобщая различные подходы к выбору технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, сделаем акцент на следующих положениях, особенно значимых для практической части нашего исследования:

- технология подготовки направлена на освоение его содержания, решение профессиональных задач в области инклюзии и активизацию деятельностной составляющей подготовки;

- реализация технологии подготовки педагогов должна предваряться диагностикой с целью выявления их профессиональных затруднений;

- при подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования необходимо использовать комплекс технологий, позволяющих формировать мотивационно-ценностную готовность, профессиональную компетентность и готовность педагогов к инновационной деятельности;

- подготовка должна быть непрерывной и включать всю команду педагогов, что реализуется посредством технологий сопровождения, таких как супервизия, наставничество и др.

Несмотря на многообразие предлагаемых технологий, считаем необходимым указать на выявленную нами проблему в организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Исследователями не фиксируется в описании технологии подготовки та аксиологическая составляющая, которую следует учитывать при организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Так, оставлены без внимания способы, методы становления у педагогов профессионально-ценностных ориентиров по отношению к инклюзивному образованию и детям с ОВЗ. Непонятно, каким образом и с помощью каких средств происходит развитие мотивационно-ценностной готовности педагогических работников к реализации идей инклюзии в практике. Отсутствие данной информации не позволяет делать заключение о синкретичном характере всей подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В этой связи целесообразно в контексте научного исследования говорить о гуманитарных технологиях. Это подтверждается и публикациями ряда отечественных ученых (О.В. Акулова, С.А. Гончаров, И.Ю. Гутник, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына и др.), в которых отмечается,

что система образования, реализующая гуманитарные (т.е. ориентированные на человека) процессы становления и развития личности, не может не обратиться к феномену гуманитарных технологий [38].

Рассматривая гуманитарные технологии как основу гуманистического подхода, Н.Н. Суртаева указывает на то, что гуманитарные технологии способствуют переходу обучающегося в активную позицию познающего [174].

Л.А. Шипилина к гуманитарным технологиям относит технологии развития критического мышления, рефлексивного обучения, проектирования, индивидуального сопровождения обучающегося. При этом автор отмечает, что «логика компетентностного подхода требует, чтобы технологии выстраивались на основе контекстного обучения, обеспечивающего переход учебной деятельности в учебно-профессиональную» [195, с. 101].

Н.В. Чекалева подчеркивает, что гуманитарные технологии становятся технологиями профессионального саморазвития и позволяют в процессе освоения учебного материала решать следующие задачи:

- инициирования активности обучающегося;
- ориентации на исследование способа продуктивной деятельности, работы с разнообразием информационных текстов;
- стимулирования индивидуального выбора и мотивация самореализации;
- активизации сотрудничества в коллективной работе;
- нацеленности на построение индивидуального образовательного маршрута обучающегося [187; 188].

Ряд исследователей (Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.В. Никитина, Г.П. Сеницына, Н.В. Чекалева и др.) отмечают, что в контексте гуманитарных технологий человек выступает как своеобразная знаковая система, высокоинформативная и открытая для контактов, что облегчает актуализацию

индивидуально-личностных смыслов, выступающих в качестве преобразующего и преобразуемого начала [108]. Согласно данной позиции, гуманитарная технология представляет собой совокупность технологий, направленных на создание, образование, обработку либо изменение правил и рамок сообщения и взаимоотношения людей в соответствии с вызовом внешней (как общественной, так и природной) среды [Там же, с. 139-140].

По мнению названных авторов, гуманитарные технологии предполагают:

- ориентацию на самого обучающегося и его индивидуальные потребности и особенности;
- открытость целей работы с человеком;
- наличие обратной связи;
- возможность диалога, общения между участниками коммуникативного процесса;
- отсутствие манипулятивности в деятельности преподавателя.

Рассматривая гуманитарные технологии как разновидность социальных технологий, основанных на практическом использовании знаний о человеке в целях создания условий для свободного и всестороннего развития личности, исследователи выделяют несколько существенных характеристик этих технологий:

- во-первых, ядром указанных технологий является информация, выполняющая посредническую функцию между активными деятелями;
- во-вторых, гуманитарность проявляется в возможности влияний на интегральные характеристики человека (потребности, интересы, мотивы, ценностные ориентации, установки и смыслы), определяющие динамику личностного развития в целом;
- в-третьих, гуманитарность технологии, по мнению перечисленных авторов, определяется «оборачиваемостью» используемых методов

«двусторонним» эффектом их применения и возвратом к педагогу на индивидуально-личностном уровне [Там же, с. 37].

С учетом изложенного выше можно констатировать, что включение в подготовку педагогов гуманитарных технологий позволит не только активно осваивать содержание того или иного материала, но и образовать или модифицировать глубокое понимание ценностей совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Кроме того, использование гуманитарных технологий способствует решению задач профессионального саморазвития педагогов и позволяет персонифицировать и активизировать усвоение содержания подготовки педагогов.

Использование гуманитарных технологий, по нашему мнению, должно быть обязательным условием подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Их применение позволит сформировать у обучающихся мотивационно-ценностные установки, подготовить к пониманию значимости своей профессиональной деятельности и ценности инклюзивного образования.

Резюмируя изложенное выше, сделаем выводы относительно модели подготовки педагогов.

1. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включает содержательный и организационный компоненты. Построение содержания и определение технологии подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования должно опираться на результаты диагностики профессиональных затруднений педагогов. Это позволит своевременно устранить выявленные проблемы, связанные с осуществлением совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

2. Содержание подготовки определяется целью, которая заключается в развитии у педагогов профессиональной компетентности как интегральной характеристики, включающей специальные знания педагогов, их профессиональный и жизненный опыт и их педагогические ценности. При этом цель в логике концепции профессиональной компетентности обуславливает выбор задачного подхода к конструированию содержания и представляет собой совокупность профессиональных задач, конкретизированных в соответствии с тенденциями развития инклюзивного образования в РФ и за рубежом. При решении групп профессиональных задач у педагогов формируются готовность и способность к осуществлению нового для них направления профессиональной деятельности.

3. Организационный компонент модели подготовки представлен технологией подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которая рассматривается нами как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), позволяющий успешно формировать мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную, рефлексивно-оценочную готовность к инклюзивной практике посредством решения профессиональных задач. Технология подготовки педагогов требует поэтапной реализации: погружение в деятельность, проблематизация, целеполагание и планирование, конструирование и реализация решения профессиональной задачи, рефлексия осуществленной деятельности.

4. Эффективным средством подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являются гуманитарные технологии, которые представляют собой совокупность технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов и направленных на достижение

поставленной цели. Применение гуманитарных технологий позволяет персонифицировать подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, формировать у них ценностное отношение к детям с ОВЗ.

5. Конструирование модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования требует:

- модульного построения с учетом выявленных негативных и позитивных тенденций развития инклюзии;

- ориентации на формирование у педагогов профессиональной компетентности и нового профессионального опыта в области совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- непрерывного сопровождения педагогов в практике организации инклюзивного образования;

- командного характера обучения;

- научно-методической поддержки педагогов посредством супервизии и наставничества.

Выводы по первой главе

Первая глава исследования посвящена определению теоретико-методологических подходов к инклюзивному образованию как социально-педагогическому феномену, выявлению тенденций его развития, обоснованию модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Веско аргументированным методологическим подходом к проблеме совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, по мнению ученых, является конструктивистский подходы. Это дает возможность рассматривать инклюзивное образование как системное и развивающееся явление и позволяет в определенной степени управлять динамикой и характером изменений на отдельных этапах его развития.

Инклюзивное образование представляет собой социальный феномен, обусловленный общественно значимыми изменениями, такими как развитие концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и трансформацией взглядов на образование детей с ОВЗ. Правомерно говорить об инклюзии как о педагогическом явлении, где каждый ребенок вне зависимости от психофизических и иных особенностей, включен в систему общего образования, обучается вместе со своими здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей. Рассмотрение инклюзивного образования в качестве социально-педагогического феномена приводит к определенным социальным эффектам, которые заключаются в предоставлении детям с ОВЗ возможности социализации и самореализации, а детям возрастной нормы – приобретении нового социального опыта, нравственно-гуманистических установок на принятие и активное взаимодействие с лицами, имеющими проблемы в здоровье.

Развитие инклюзивных процессов есть стратегическая задача развития системы образования. Это присуще как отечественной, так и зарубежной практике, однако калькирование и экстраполяция зарубежного опыта организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием не подходит для отечественного применения, а порой противоречит концептуальным позициям дефектологической науки. Учет зарубежного и отечественного опыта инклюзивного образования позволяет избежать стихийности и формальности в процессе его организации, качественно построить инклюзивную образовательную среду, направленную на развитие всех детей. Бесспорной точкой зрения и в зарубежных, и в отечественных исследованиях стало признание необходимости специальной подготовки педагогических работников к инклюзивной практике.

Инклюзивное образование есть новая сфера профессиональной деятельности для определенной группы работников – педагогов общеобразовательных школ и массовых детских садов. Соответственно, они должны быть готовы к этой деятельности. При всем многообразии теоретических подходов к определению сущности подготовки педагогов их можно объединить общим знаменателем – специфика подготовки определяется нормативными и законодательно закрепленными документами, происходящими социальными изменениями и современными достижениями педагогической науки.

Наиболее обоснованными для подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являются личностно-деятельностный и аксиологический подходы. С позиции личностно-деятельностного подхода подготовка педагогов направлена на качественное изменение их профессионально-личностных характеристик, преобразование их профессиональной деятельности. Подготовка в контексте аксиологического

подхода рассматривается как аксиологическое явление, имеющее синкретичный характер, и предполагает приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов. В рамках концепции компетентностного подхода целевое назначение подготовки определяется с помощью понятия «профессиональная компетентность» и раскрывается как интегральная характеристика, способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи. При этом группы профессиональных задач конкретизированы в контексте инклюзивного образования.

Исходя из этого, ведущее понятие исследования характеризуется как персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии представлена содержательным и организационным компонентами и направлена на развитие у педагогических работников профессиональной компетентности, способности решать группы профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием. Содержательный компонент в логике концепции профессиональной компетентности обуславливает выбор задачного подхода к его конструированию и представляет собой модульную программу, структурные элементы которой систематизированы с учетом выявленных тенденций развития инклюзивного образования и направлены на формирование у педагогов нового профессионального опыта в области совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Организационный компонент является технологичным

процессом и характеризуется как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), направленный на решение профессиональных задач, осуществляемый с использованием гуманитарных технологий и позволяющий формировать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Применение гуманитарных технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов, позволяет персонифицировать их подготовку и формировать у них ценностное отношение к детям с ОВЗ.

Готовность педагогов к реализации идей инклюзии – это планируемый результат подготовки, который включает мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность, проявляющиеся в процессе решения профессиональных задач и преобразования профессиональной деятельности педагогов.

Описанию опыта реализации разработанной нами модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования посвящена вторая глава исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Организация опытно-экспериментальной работы и программа изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Организация опытно-экспериментальной работы предполагала решение следующих задач:

1. Выявить уровень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2. Разработать модульную программу, отражающую содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

3. Осуществить отбор гуманитарных технологий, способствующих совершенствованию профессиональной деятельности педагогов в области инклюзивного образования.

4. Апробировать модульную программу подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования с последующей оценкой ее результативности.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий (2008-2009 учебный год), формирующий (с 2009-2010 учебного года по 2012-2013 учебный год), контрольный (2013-2014 учебный год).

В контексте констатирующего этапа исследования мы сочли необходимым установить не только уровень развития профессиональной компетентности

педагогов в сфере инклюзивного образования, но и готовность образовательного учреждения к реализации идей инклюзии. Для этого нами была разработана программа исследования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Цель программы исследования заключалась в выявлении уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В задачи программы исследования входило:

- подбор и разработка диагностического инструментария для выявления уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- обоснование уровневых характеристик, свидетельствующих о состоянии готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

- обработка полученных данных с их последующим соотнесением с выделенными уровневыми характеристиками;

- анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с тремя критериями: мотивационно-ценностным, операционально-деятельностным и рефлексивно-оценочным.

Выборку данного исследования составили 296 педагогических работников образовательных учреждений г. Омска и Омской области. Мы дифференцировали педагогов на две группы:

- педагоги, проходящие обучение в системе профессиональной переподготовки. Это 141 педагог (48 % от общего количества) из разных образовательных учреждений муниципальных районов Омской области (Знаменский, Калачинский, Красноярский, Крутинский, Муромцевский, Павлоградский, Полтавский, Тарский, Черлакский, Шербакульский) и городского округа, проходивших профессиональную переподготовку по направлениям

«Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология», «Менеджмент в образовании»;

- педагоги, находящиеся в условиях опытно-экспериментальной деятельности и принимающие участие в командном обучении. Это педагогические коллективы следующих образовательных организаций: КОУ «НШДС № 301», КОУ «НШДС № 292», МБДОУ «Азовский детский сад «Сказка», НОУ «Центр образования и развития» МОУ «Любинская СОШ № 2», МОУ «Петропавловская СОШ», МОУ «Шербакульская СОШ». Всего было задействовано 155 педагогов (52 % от общего количества).

Выбор образовательных организаций связан с наличием в них разных категории детей с ОВЗ. Соответственно, педагогические работники данных организаций поставлены перед необходимостью обеспечить качественное обучение этих детей – наряду с детьми возрастной нормы.

Характеризуя количество участников исследования, представляющих дошкольные и школьные учреждения, укажем на его сопоставимость: из дошкольных образовательных учреждений – 145 педагога (49 %) и из общеобразовательных школ – 151 педагог (51 %).

Уровень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования устанавливался с использованием трех критериев и пяти показателей к каждому из этих критериев (см. табл. 2.1). Данные критерии и показатели явились основанием для подбора и разработки необходимого диагностического инструментария.

Основными методами исследования на констатирующем этапе стали:

1. Эмпирические методы: анкетирование, педагогическое наблюдение, экспертиза и самооэкспертиза, решение профессиональных задач, экспертная оценка продуктов деятельности, самоаудит.

2. Математические методы обработки данных.

3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

В качестве методик исследования применялись следующие: методика оценки работы учителя (Л.М. Митина), методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров), опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [36; 98; 99; 112]. Кроме того, использовался ряд разработанных нами методик: методика оценки продуктов деятельности педагогов, методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи, методика оценки готовности образовательного учреждения к инклюзии, а также анкета «Я и инклюзивное образование» (приложение 1). Методики Л.Н. Горбуновой, Ю.А. Макарова, Л.М. Митиной, И.П. Цвелюх были модифицированы: отдельные вопросы были изменены с учетом возрастной категории детей, с которыми работают педагоги, а также состояния здоровья обучающихся и воспитанников. Это обеспечивало возможность для выявления уровня готовности педагогов из разных образовательных учреждений к работе в условиях инклюзивного образования.

Содержание программы изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлено в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Программа изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

<i>Критерии готовности</i>	<i>Показатели готовности педагогов инклюзивного образования (ИО)</i>	<i>Методы оценки и методики</i>	<i>Уровни</i>
1. Мотивационно-ценностный	1.1. Знать философию, принципы и задачи ИО. 1.2. Понимать ценность ИО, включения детей с ОВЗ в образовательное учреждение общего типа. 1.3. Проявлять личную заинтересованность в решении задач ИО. 1.4. Демонстрировать ценностное отношение к	<i>Методы оценки:</i> анкетирование, экспертиза. <i>Методики:</i> 1. Анкета «Я и инклюзивное образование». 2. Методика оценки	Высокий (оптимальный) Средний

Критерии готовности	Показатели готовности педагогов инклюзивного образования (ИО)	Методы оценки и методики	Уровни
	<p>детям с ОВЗ и в целом к ИО.</p> <p>1.5. Мотивировать себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.</p>	<p>работы учителя – вопросы 1-го показателя.</p> <p>3. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности.</p>	
2. Операционально-деятельностный	<p>2.1. Понимать психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ.</p> <p>2.2. Отбирать оптимальные способы организации ИО, технологично проектировать учебный процесс для совместного обучения.</p> <p>2.3. Реализовывать эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами ИО.</p> <p>2.4. Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования и использовать ресурсы и возможности образовательного учреждения для развития всех детей.</p> <p>2.5. Осуществлять профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.</p>	<p><i>Методы оценки:</i> экспертиза (самоэкспертиза), экспертная оценка продуктов деятельности, самоаудит.</p> <p><i>Методики:</i> 1. Методика оценки работы учителя – вопросы 2-7-го показателей.</p> <p>2. Методика оценки продуктов деятельности педагогов (планы работы, конспекты, выступления и проект организации ИО в образовательном учреждении).</p> <p>3. Методика оценки готовности образовательного учреждения к ИО (карта).</p>	<p>Высокий (оптимальный) Средний (недостаточный) Низкий (минимальный)</p>
3. Рефлексивно-оценочный	<p>3.1. Анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации ИО.</p> <p>3.2. Проводить анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.</p> <p>3.3. Проводить самооценку выбора методов и способов организации ИО.</p> <p>3.4. Осуществлять контроль за целесообразностью своих действий в процессе организации ИО.</p> <p>3.5. Оценивать результаты организации ИО, ориентированного на развитие всех детей и социализацию детей с ОВЗ.</p>	<p><i>Методы оценки:</i> решение профессиональных задач, самоаудит.</p> <p><i>Методики:</i> 1. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога».</p> <p>2. Методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи.</p>	<p>Высокий (оптимальный) Средний (недостаточный) Низкий (минимальный)</p>

Процесс исследования включал несколько шагов:

1) проведение исследования согласно разработанной программе и подобранных методик;

2) обработка результатов по каждой методике в отдельности и выделение уровней готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: высокого, среднего и низкого;

3) определение уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования по каждому критерию путем подсчета общего количества баллов;

4) анализ результатов по каждому критерию.

Программой были предусмотрены следующие формы оценивания:

- индивидуальная (персонифицированная) оценка экспертом уровня развития мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного критериев у каждого педагога;

- самооценка педагогами личностной готовности к инклюзивному образованию и готовности всего образовательного учреждения.

Сформированность мотивационно-ценностного критерия выявлялась посредством анкетирования и экспертизы. Используемые методики были направлены не только на изучение мотивации и личностной заинтересованности педагогов в работе в условиях инклюзивного образования (анкета «Я и инклюзивное образование; методика Л.М. Митиной), но и на выявление профессиональной педагогической толерантности (методика Ю.А. Макарова). При этом профессиональная педагогическая толерантность рассматривалась нами как интегральная характеристика личностной стороны деятельности педагога [98].

Названные методики позволяли изучить отношение каждого педагога к детям с ОВЗ: демонстрирует положительное отношение или нет, уважительно ли

обращается ко всем детям, избегает или оказывает персонализированную поддержку детям с ОВЗ.

Для выявления операционально-деятельностной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования мы использовали такие методы оценки, как экспертиза (самоэкспертиза), экспертная оценка продуктов деятельности, самоаудит. Кроме методики Л.М. Митиной использовалась разработанная нами методика оценки таких продуктов деятельности педагогов, как планы работы, конспекты уроков и занятий, эссе, планы индивидуального сопровождения, программы по самообразованию, проекты организации инклюзивного образования. Данная методика позволяла оценить способность педагогов проектировать совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием. Кроме перечисленных методик для оценки готовности школы (или детского сада) к инклюзии, использовалась разработанная нами карта «Карта оценки готовности образовательной организации к инклюзивному образованию», предусматривающая изучение особенностей организации образовательного процесса; психологической готовности администрации и работников школы (или детского сада) к инклюзивному образованию; учебно-методического, информационного, финансового, материально-технического и кадрового обеспечения (приложение 1).

Для определения уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с рефлексивно-оценочным критерием применялись такие методы оценки, как решение профессиональных задач, самоаудит. Как было обозначено в таблице 2.1, одной из использованных методик стала методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи. Респондентам было предложено решить 5 профессиональных задач. Эти материалы подверглись экспертизе. В качестве экспертов выступали сотрудники

высшей школы из числа кандидатов и докторов педагогических наук. Это было важно для определения объективности оценивания педагогами своей готовности к инклюзивному образованию.

Обобщение полученных данных по каждому из критериев, указанных в таблице 2.1, позволяло присвоить педагогам один из трех уровней готовности к работе в условиях инклюзивного образования: подсчет осуществлялся путем суммирования баллов по каждому критерию.

В следующей ниже таблице 2.2 представлена характеристика каждого уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Таблица 2.2

Характеристика уровней готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (ИО)

Уровни	<i>Характеристика уровней по критериям</i>		
	<i>Мотивационно-ценностный</i>	<i>Операционально-деятельностный</i>	<i>Рефлексивно-оценочный</i>
Высокий (оптимальный)	Педагог знает философию, принципы и задачи ИО; понимает его ценность, а также ценность включения детей с ОВЗ в образовательные организации. Проявляет личную заинтересованность в решении задач ИО. Демонстрирует ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО. Мотивирует себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.	Педагог понимает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ. Правильно отбирает способы организации ИО. Проектирует учебный процесс для совместного обучения. Реализует эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами ИО. Создает коррекционно-развивающую среду в условиях ИО и использует ресурсы и возможности образовательного учреждения для развития всех детей; осуществляет профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.	Педагог способен анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации ИО. Проводит анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ. Способен оценить собственный выбор методов и способов организации ИО. Осуществляет контроль за своими действиями в процессе организации ИО, оценивает его результаты.

Уровни	Характеристика уровней по критериям		
	Мотивационно-ценностный	Операционально-деятельностный	Рефлексивно-оценочный
Средний (недостаточный)	<p>Педагог знает философию, принципы и задачи ИО; но не понимает его ценности для детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников. Интерес к ИО вызван необходимостью и указаниями администрации. Демонстрирует нейтральное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО. Проявляет неуверенность в успехе организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.</p>	<p>Педагог недостаточно знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, но с трудом отбирает необходимые способы организации ИО. С трудом взаимодействует со всеми субъектами ИО. Коррекционно-развивающую среду в условиях ИО строит без учета особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ осуществляет с поддержкой и по настоянию администрации.</p>	<p>Педагог анализирует профессиональные изменения, но выделить конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности затрудняется. Анализ существующих ресурсов и возможностей для ИО проводит с поддержкой специалиста. Оценку собственных действий, выбора методов и способов организации ИО осуществляет с трудом. Результаты совместного обучения детей оценивает только с позиции наличия или отсутствия детей с ОВЗ.</p>
Низкий (минимальный)	<p>Педагог не ориентируется в целях и задачах ИО, не понимает его ценности. Проявляет незначительный интерес к ИО. Демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение к ИО. Высказывает сомнения в успехе организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.</p>	<p>Педагог не знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ. Не может отобрать необходимые способы организации ИО. Не стремится организовать эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса в условиях инклюзии. Коррекционно-развивающую среду не пытается организовать. Профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием не осуществляет.</p>	<p>Педагог не может проанализировать задачи профессиональных изменений, выделить конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности. Анализ существующих ресурсов и возможностей для ИО не проводит. Не может оценить собственные действия, выбор методов и способов организации ИО. Результаты совместного обучения детей оценивает только с позиции собственной комфортности.</p>

Уровневая оценка готовности по каждому критерию позволила конкретизировать проблемы подготовки педагогов к инклюзивному образованию и определить результативный компонент программы исследования.

В процессе исследования мы планировали получить динамическую информацию следующего содержания:

- каково отношение педагогов к детям с ОВЗ и процессу внедрения инклюзии в образование; уровень осведомленности педагогов о философии, принципах и задачах инклюзивного образования;

- каким образом педагоги организуют инклюзивное образование в педагогической практике;

- какие изменения в профессиональной деятельности педагогов происходят в случае совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- какие отношения складываются у всех участников инклюзивного образовательного процесса, на каких ценностных принципах они формируются.

Данные, полученные по результатам проведенного констатирующего этапа исследования, позволили проанализировать особенности мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и сформулировать соответствующие выводы.

По завершении констатирующего этапа исследования проводился формирующий. Цель формирующего этапа – разработка и апробация модульной программы, включающей содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Апробация модульной программы в ходе формирующей части исследования осуществлялась в различных организационных условиях. В первом случае содержание подготовки встраивалось в структуру учебного плана профессиональных переподготовок педагогов по направлениям «Олигофренопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология» и руководящих работников по направлению «Менеджмент в образовании».

Названные переподготовки проводились в период с 2009-2010 учебного года по 2010-2011 учебный год на базе БОУ ДПО «Институт развития образования Омской области». Как отмечалось выше, участниками апробации стал 141 педагог.

Во втором случае модульная программа реализовывалась в рамках опытно-экспериментальной деятельности конкретной образовательной организации, а именно: в КОУ «НШДС № 301», КОУ «НШДС № 292», МБДОУ «Азовский детский сад «Сказка», НОУ «Центр образования и развития». Продолжительность экспериментальной деятельности в рамках формирующего этапа составила два года: с 2011-2012 учебного года по 2012-2013 учебный год. Нами проводилось обучение всей педагогической команды детского сада, общеобразовательной школы. Общее число участников этой группы – 155 человек.

Организация занятий по разработанной нами модульной программе осуществлялась в течение учебного года: три-четыре раза в месяц. Занятия проводились как в традиционных (например, лекция, семинар), так и в нетрадиционных формах. Например, организовывались мастер-классы, практикумы, работа с кейсами, фокус-групповые исследования и др.

Целью третьего, контрольного этапа исследования, стало определение эффективности подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с содержанием и технологией предложенной модульной программой.

Нами применялась та же программа и те же методики изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (приложение 1). Как и ранее, уровень готовности определялся по трем критериям и пяти показателям к каждому из критериев.

Процесс исследования, по сравнению с констатирующим этапом, несколько изменился и включал следующие шаги:

1) проведение исследования согласно разработанной программе и подобранных методик;

2) обработка результатов, полученных по каждой диагностической методике;

3) определение уровня готовности по каждому критерию путем подсчета общего количества баллов;

4) сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

В процессе оценивания по-прежнему использовались индивидуальная (персонифицированная) оценка экспертом уровня развития мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного критериев готовности у каждого педагога; самооценка; оценка готовности образовательного учреждения к инклюзии. Количество педагогов, участвующих в исследовании, не изменилось.

Резюмируя, отметим следующее.

1. Организация опытно-экспериментальной работы была направлена на определение диагностического инструментария и специфики его использования для последующего структурирования содержания подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В содержание программы исследования были включены такие материалы, которые способствовали выявлению мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии. Это, с одной стороны, соответствует выбранным нами теоретико-методологическим подходам, с другой, обеспечивает установление круга профессиональных

проблем и затруднений педагогов в организации инклюзивного образования на практике.

2. Количественный и качественный состав респондентов не был случаен. Его составили педагогические работники как школ, так и дошкольных образовательных организаций, в которых обучаются /воспитываются дети с ОВЗ. Подход к определению экспериментальной выборки в целом позволял получить достоверные данные, характерные для существующих отечественных практик инклюзии.

3. Формирующая часть исследования организовывалась различным образом. Во-первых, содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществлялось в процессе их профессиональной переподготовки. Во-вторых, данная задача решалась в иных условиях: посредством пролонгированного и непрерывного обучения педагогов, работающих в одной образовательной организации (педагогической команды). Это обеспечивало определение наиболее эффективных форм подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2.2. Анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе исследования

Как отмечалось выше (см. 2.1), анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществлялся в соответствии с подготовленной нами программой. Укажем, что профессиональный уровень респондентов (296 чел.) был различен.

Сбор сведений о квалификации и опыте работы испытуемых показал, что основная масса педагогов имеет высшее профессиональное образование

(204 чел., 69 %). Остальные либо обучаются в высшем учебном заведении (31 чел., 11 %), либо имеют средне специальное образование (61 чел., 20%).

Выявлено, что респонденты имеют следующие квалификационные категории:

- 14 % педагогов (42 чел.) имеют высшую квалификационную категорию;
- 28 % педагогов (84 чел.) аттестованы на первую квалификационную категорию;
- 34 % (99 чел.) имеют вторую квалификационную категорию;
- 24 % педагога (71 чел.) – без квалификационной категории (не проходили аттестацию).

Кроме уровня образования и квалификационной категории нас интересовал стаж профессиональной деятельности педагогических работников. Подчеркнем, что в большинстве случаев стаж педагогической деятельности превышает пятнадцать лет:

- 2 % педагогов (7 чел.) до 2 лет;
- 7 % педагогов (21 чел.) от 2 до 5 лет;
- 12 % педагогов (33 чел.) от 5 до 15 лет;
- 55 % педагогов (164 чел.) от 15 до 25 лет;
- 18 % педагогов (53 чел.) от 25 до 40 лет;
- 6 % педагогов (18 чел.) от 40 до 55 лет.

Педагоги занимают разные должности: 41 % – воспитатели (122 чел.) дошкольных образовательных учреждений, 41 % – учителя (120 чел.) общеобразовательных школ и 18 % – представители администрации образовательных учреждений (54 чел.).

Из 296 педагогов, принявших участие в исследовании, 57 % (168 чел.) прошли курсовую подготовку не позднее пяти лет; 20 % (59 чел.) закончили

курсы повышения квалификации не позднее последних трех лет; 12 % (38 чел.) обучались на курсовой подготовке в течение года; 11 % (31 чел.) не проходили курсы повышения квалификации.

Только 29 % педагогов (86 чел.) в процессе курсовой подготовки изучали особенности обучения детей с ОВЗ и специфику инклюзивного образования. Остальные 71 % (210 чел.) с данного рода сведениями не знакомы. При этом 100 % педагогов столкнулись с необходимостью организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Из 296 педагогов 39 % (116 чел.) уже работали с детьми с ОВЗ. Остальные 61 % (180 чел.) впервые в профессиональной деятельности столкнулись с необходимостью обучать таких детей.

В соответствии с подготовленной нами программой исследования первоначально рассмотрим сформированность *мотивационно-ценностной* готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Исследование, проведенное с использованием анкеты «Я и инклюзивное образование», показало, что с принципами, задачами и философией инклюзивного образования знакомы только 42 % педагогов (124 чел.), остальные либо вообще не знакомы, либо имеют ограниченные представления об инклюзии.

Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию в частности проявили только 20 % педагогических работников (57 чел.). При ответе на вопрос о назначении инклюзивного образования респонденты отмечали следующее: *«Это важно для предоставления всем детям равных прав и возможностей в получении образования»; «Такая форма обучения позволяет формировать у детей гуманное, толерантное отношение к ограничениям у других людей»; «Общение сверстников с разными возможностями способствует формированию навыков коммуникации и межличностных отношений»;*

«Назначение инклюзии состоит в обучении детей принимать каждого человека таким, какой он есть»; «Если дети с нарушениями в развитии будут учиться вместе с нормально развивающимися сверстниками, отношение к проблемам инвалидности в обществе будет меняться». Такие ответы свидетельствуют о понимании данными педагогами ценности получения разностороннего социального опыта детьми с нормальным и нарушенным развитием; необходимости формирования позитивного общественного мнения к лицам с ОВЗ; социальной значимости инклюзивного образования.

Понимание необходимости включения таких детей в образовательные учреждения общего типа и в целом положительное отношение к инклюзии продемонстрировали 79 % респондентов (235 чел.). Это подтверждается их ответами: *«Мне важно знать технологии работы в условиях инклюзивного образования для того, чтобы грамотно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья»; «В моем классе есть проблемы взаимодействия разных детей, что свидетельствует об отсутствии толерантного отношения к детям с инвалидностью»; «Важно помочь детям с ограниченными возможностями здоровья поверить в себя, это возможно в условиях инклюзии».*

Однако готовность работать с детьми, имеющими различные ограничения, и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками проявили лишь 34 % педагогов (101 чел.). Популярным ответом на вопрос «Готовы ли вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии» был следующий: *«Мне не хватает специальных знаний для организации инклюзивного образования, а также знаний об особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья».*

При ответе на вопрос «Почему Вы обратились к проблемам организации инклюзивного образования?», ответы респондентов были условно разделены

нами на две группы: позитивные и негативные. К первой группе мы отнесли высказывания, в которых выражались желание и стремление работать в условиях инклюзивного образования (8 %, 23 чел.). Приведем примеры таких высказываний: *«Мне хочется помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в среде своих сверстников»; «Я затрудняюсь в правильности своих подходов к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием»; «Мне важно повысить качество обучения детей с разными возможностями».*

Во второй группе к главным мотивам были отнесены необходимость подчинения федеральным стандартам или требованиям администрации (44 %, 130 чел.). Можно было встретить следующие ответы: *«Мне сказали, что в классе будет ребенок с ограниченными возможностями здоровья и что я обязана с ним работать»; «Изменения федерального государственного стандарта повлекли за собой необходимость обучения разных детей»; «Наша школа начала работу в данном направлении, потому мне, к сожалению, пришлось участвовать в инклюзивном образовании».*

По результатам анкетирования необходимо отметить следующее:

- 14 % (44 чел.) не только заинтересованы в правильной организации инклюзивного образования в практике, стремятся получить необходимые знания, но и демонстрируют ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию;

- 73 % (215 чел.) проявляют интерес к совместному обучению детей с разными потребностями и особенностями развития, но не готовы к работе в условиях инклюзивного образования по объективным причинам: не имеют соответствующей квалификации;

- 13 % педагогов (37 чел.) демонстрируют недостаточный интерес к проблемам инклюзивного образования и изучают данную проблему в связи с необходимостью (социальный заказ со стороны родителей, воспитывающих детей с ОВЗ; требования администрации).

Отношение педагогов к детям с ОВЗ и к процессу внедрения инклюзии в образование, уровень осведомленности о философии, принципах и задачах инклюзивного образования осуществлялся также с помощью первого показателя методики Л.М. Митиной. Мы проводили экспертизу видеоматериалов, предоставленных респондентами (записи фрагментов уроков и занятий с участием детей с ОВЗ). Выявлено, что педагоги с низким уровнем отсутствуют, однако 89 % педагогов (264 чел.) затрудняются оказывать персонифицированную поддержку и коррекционную помощь детям с ОВЗ. 11 % педагогов (32 чел.) продемонстрировали высокий уровень принятия детей данной категории. Это установлено при анализе представленных видеофрагментов уроков или занятий. Так, встречались фрагменты, в которых педагоги демонстрировали некоторую отстраненность от детей с ОВЗ в пользу всего класса или группы (69 % респондентов, 204 чел.); не включали ребенка с ОВЗ в обсуждение учебной задачи (67 % педагогов, 198 чел.); не применяли специальные методы и приемы организации внимания ученика с нарушением в развитии (75 % педагогов, 223 чел.). Все это указывает на непонимание особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, а также недостаточную осведомленность о возможных эмоциональных проблемах таких детей и необходимости организации их дополнительной психологической поддержки.

Третьей методикой при изучении мотивационно-ценностного критерия стала методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров). Респондентам было предложено выбрать из числа

заданных формулировок только те, которые отражают их профессиональную позицию. Выявлено, что 10 % педагогов (28 чел.) имеют низкий уровень профессиональной педагогической толерантности, что проявлялось в категоричности выбираемых ответов респондентов, авторитарности и жесткости по отношению к обучающимся, воспитанникам с ОВЗ, а также дистанцированности от этих детей. Например: *«Педагог должен иметь собственную непоколебимую точку зрения по любому вопросу»*; *«Если ученик не соглашается с очевидным, то это значит, что он либо туп, либо чрезмерно упрям, либо хулиганит»*; *«Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик»*. Такой выбор ответов дискредитирует основные идеи инклюзивного образования.

57 % педагогов (170 чел.) показали средний уровень педагогической толерантности. Ответы, которые выбирала данная группа респондентов, не были излишне категоричными, чем в группе с низким уровнем. Приведем примеры: *«Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребенка, то работа педагога станет невыносимой»*; *«Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлению находят отклик в моей душе»*; *«Если даже я накажу ребенка, то это лишь педагогический прием, формирующий необходимые жизненные навыки ребенка»*. Такая личностная позиция свидетельствует о том, что педагог не понимает основные принципы и задачи инклюзивного образования, а также не видит ценностной значимости каждого ребенка, в том числе с ОВЗ.

Высокий уровень педагогической толерантности был зафиксирован у 33 % педагогов (29 чел.). Популярными выборами ответов у этой группы респондентов были следующие: *«Чтобы не сделал ребенок, он в этом не виновен уже потому, что он ребенок»*; *«Основная задача опытного педагога в том, чтобы*

обеспечить развитие воспитанника, во всем его поддерживая»; «Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу». Такие ответы указывают на толерантное отношение педагогов к мнению других людей; подтверждают высокий потенциал к работе в условиях инклюзивного образования; свидетельствуют о принятии детей с ОВЗ и показывают стремление создать доброжелательные отношения в детском коллективе.

Результаты обследования респондентов в аспекте сформированности у них мотивационно-ценностного критерия готовности к работе в условиях инклюзивного образования были обобщены. Это стало основанием для выявления итогового уровня.

Итак, высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного критерия был зафиксирован у 12 % педагогов (33 чел.), средний уровень отмечен у 81 % педагогов (241 чел.) и низкий уровень выявлен у 7 % педагогов (22 чел.).

Показатели сформированности *операционально-деятельностного* критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования выявлялись посредством трех методик: методики оценки работы учителя, методики оценки продуктов деятельности педагогов, методики оценки готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию.

Посредством первой методики выявлялись следующие позиции:

- получение педагогом информации об индивидуальных образовательных потребностях и потенциальных возможностях ребенка и его продвижении в условиях инклюзивного образования;
- организация коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзии;
- реализация различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса;

- демонстрация педагогом умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования;

- демонстрация педагогом способности использовать различные ресурсы для развития всех детей;

- поддержание педагогом приемлемого поведения детей.

Выявлено, что знаниями особенностей развития детей с ОВЗ владеют лишь 21 % педагогов (63 чел.). Способность проанализировать затруднения и проблемы таких детей демонстрируют 14 % педагогов (42 чел.). Умением проектировать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования респонденты (100 %) не владеют. Подтверждением этому являются видеофрагменты уроков и занятий, на которых педагоги неправомерно длительное время применяют информационные технологии в классе, где обучаются дети с нарушением зрения (не учитываются требования к дозированию зрительной нагрузки этих обучающихся). Построение образовательного процесса без учета особых образовательных потребностей учеников с ОВЗ обусловлено недостатком соответствующих знаний.

Частичную готовность и способность к реализации эффективных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса продемонстрировали 60 % педагогов (177 чел.). В видеофрагментах уроков и занятий у данной группы респондентов было отмечено следующее: педагоги создают ситуации, в которых дети с нормальным развитием оказывают поддержку детям с ОВЗ, что способствует получению коллективного продукта; задают дополнительные вопросы обучающимся с ОВЗ, показывающие степень их понимания учебного материала; показывают открытость и сотрудничество со всеми детьми.

В практической деятельности 67 % педагогов (198 чел.) прослеживается реализация индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся; 36 % педагогов (106 чел.) используют разнообразные средства обучения детей с ОВЗ; 41 % респондентов (121 чел.) стараются включить детей с ОВЗ в образовательный процесс с помощью различных средств. Судя по представленным видеоматериалам, к числу этих средств испытуемые относят не только материально-технические средства, но средства, обеспечивающие особую организацию образовательного пространства. Например, специальная организация рабочего места ребенка с ОВЗ (ребенка с нарушением слуха сажают таким образом, чтобы он мог видеть лицо педагога), изменение способов подачи учебной информации (ребенку с задержкой психического развития предлагается алгоритм выполнения учебного задания и пошаговая инструкция), модификация заданий и упражнений (детям возрастной нормы предложено рисовать с помощью кисти, а ребенку с детским церебральным параличом – ладонью).

В итоге по первой методике были выявлены следующие результаты: низкий уровень наблюдался у 19 % педагогов (57 чел.), средний уровень отмечен у 73 % педагогов (216 чел.), высокий уровень – у 8 % педагогов (23 чел.).

Как отмечалось выше, сформированность операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования выявлялась посредством методики оценки продуктов деятельности. В соответствии с содержанием данной методики, экспертизе подверглись следующие продукты деятельности педагогов: перспективный план работы на год, конспект урока (занятия), индивидуальная (адаптированная) образовательная программа, индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут обучающегося/воспитанника с ОВЗ, проект организации инклюзивного образования в классе (группе), программа самообразования и эссе.

Выявлено, что педагогами (100 %) не разрабатываются индивидуальные или адаптированные образовательные программы, индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут, проект организации инклюзивного образования в классе (группе) и программа самообразования. Это позволило нам рассмотреть лишь предоставленные продукты деятельности и, соответственно, высокий уровень по данной методике зафиксирован не был. Анализ перспективных планов работы на год позволяет отметить их недостатки:

- цель и задачи не дифференцируются (59 чел., что составило 20 %), не являются диагностичными (160 чел., что составило 54 %) и не согласуются с принципами инклюзивного образования (136 чел., что составило 46 %);

- планируемые результаты не соотносятся с индивидуальными особенностями обучающихся/воспитанников (187 чел., что составило 63 %);

- 32 % педагогов (94 чел.), несмотря на требования федерального государственного образовательного стандарта, не выделяют раздел «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ»;

- не во всех планах (только у 87 чел., 29 %) представлена работа по формированию толерантного отношения в детском и взрослом коллективе по отношению к лицам с ОВЗ.

Приведем несколько примеров.

Пример 1. Задачи учебно-воспитательной работы, сформулированные в одном из перспективных планов:

1. Повышение качества образованности учащегося, уровня его воспитанности.

2. Формирование потребности у учащегося проявлять заботу о своем здоровье и стремления к здоровому образу жизни.

3. Личностный (интеллектуальный и нравственный) рост каждого школьника.

4. Воспитание стремления расширить и углубить знания в области интересующих школьников учебных дисциплин.

5. Готовность ученика к самостоятельному выбору и принятию решения, усиление ответственности за свои поступки.

При формулировании задач учебно-воспитательной работы педагогом не учитывается, что в составе группы имеются дети с ОВЗ.

Пример 2. Задачи воспитания и развития детей, сформулированные в одном из перспективных планов:

1. Развитие двигательной активности дошкольников и приобщение их к здоровому образу жизни.

2. Создание предметно-развивающей среды, обеспечивающей возможность формирования у дошкольников познавательных устремлений.

3. Создание условий для обеспечения готовности старших дошкольников к обучению в школе.

4. Создание индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка с ОВЗ.

В данном примере с одной стороны, принимается во внимание необходимость всестороннего развития ребенка с ОВЗ, планирование и реализация персонифицированной траектории развития. С другой стороны, не учитывается характер имеющегося нарушения в развитии ребенка с ОВЗ, его особых образовательных потребностей. Указание на необходимость разработки индивидуальной траектории развития имеет по существу формальный характер.

В процессе анализа конспектов занятий и уроков были выявлены положительные тенденции: фиксация индивидуально-дифференцированного

подхода через применение разноуровневых заданий, упражнений на включение всех анализаторных систем в процесс восприятия учебной информации, разных способов организации деятельности детей. Это было зафиксировано у 55 % педагогов (164 чел.). Однако респонденты затрудняются определить специальные условия обучения и воспитания детей с ОВЗ. Данные проблемы обнаруживаются в 67 % случаев (у 198 чел.).

Экспертизе был подвергнут такой продукт деятельности педагогов, как эссе. Отметим, что у 75 % педагогов (233 человека) в эссе представлена личностная оценка инклюзивного образования. Прослеживается положительное отношение к детям с ОВЗ. Приводятся примеры социальных эффектов инклюзивного образования.

Приведем пример эссе, где перечисленные показатели представлены максимально: *«Я положительно отношусь к инклюзивному образованию и в большей степени готова принять его. Однако реализация инклюзии в педагогической практике является достаточно трудоемким процессом. Это предусматривает готовность всех участников образовательного процесса к совместной деятельности, к сотрудничеству: и педагогов, и детей с ограниченными возможностями здоровья, и родителей этих детей, и обычных детей с обычными родителями ... Поддержка инклюзивного образования в детском саду или школе будет способствовать принятию в социуме людей с ограниченными возможностями здоровья, а главное – формированию у обычных детей положительных нравственных качеств. При этом дети с ОВЗ, обучающиеся инклюзивно, получают более богатый социальный опыт, чем в коррекционной школе или специализированном детском саду. Они имеют возможность ежедневно взаимодействовать с нормально развивающимися*

сверстниками и широкой группой взрослых, что очень важно для культурного развития и социализации».

В то же время рефлексивную оценку инклюзивному процессу, особенностям его внедрения в практику конкретного образовательного учреждения респонденты (100 %) дать не смогли.

В целом по результатам этой методики низкий уровень зарегистрирован у 36 % педагогов (106 чел.). Средний уровень был отмечен у 64 % педагогов (190 чел.). Высокий уровень не зафиксирован.

Как отмечалось выше, нами использовалась методика оценки готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию. Применение данной методики обусловлено тем, что изменения в профессиональной деятельности педагога относительно организации инклюзивной практики невозможны без участия всего образовательного учреждения. Готовность учреждения (в том числе психологическую готовность администрации и работников) к инклюзивному образованию рассматривалась нами посредством организации образовательного процесса, учебно-методического, информационного, финансового, материально-технического и кадрового обеспечения.

Следует отметить, что полная готовность образовательного учреждения к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием выявлена не была. Частичная готовность отмечена в 72 % случаев (23 учр.), что проявлялось в большей степени в психологической готовности работников образовательного учреждения и в меньшей степени в финансовой и материально-технической обеспеченности организации. Отсутствие готовности выявлено в 28 % случаев (9 учр.). Это подтверждается отсутствием в образовательных учреждениях не только специальных условий, программ, технологий, но и в

отсутствии понимания принципов инклюзивного образования у администрации и большей части педагогических работников.

Обобщив изложенное выше, мы выявили уровень сформированности операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Итак, у 24 % педагогов (71 чел.) отмечается низкий уровень сформированности операционально-деятельностного критерия, у 71 % педагогов (209 чел.) – средний уровень. Высокий уровень отмечен у 5 % педагогов (16 человек).

В целях анализа *рефлексивно-оценочного* критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования использовались две диагностических методики: опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога», методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи.

По результатам опросника было выявлено следующее:

- 30 % педагогов (89 чел.) затрудняются в определении содержания психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка, обучающегося в условиях инклюзии. В ответах респондентов сопровождение понимается только как индивидуальная работа учителя-логопеда и/или педагога-дефектолога, а непосредственное включение учителя или воспитателя в процесс сопровождения ребенка с ОВЗ не предусматривается;

- 52 % (154 чел.) испытывают значительные сложности в проектировании образовательного процесса с учетом включения детей с ОВЗ в образовательную среду здоровых сверстников. Так, распространенным комментарием стал следующий: *«Затруднения вызывает организации образовательной деятельности в условиях инклюзии, в частности при формулировке целей и*

задач, определении общего содержания коррекционной помощи и для каждого ребенка в отдельности»;

- 74 % педагогов (218 чел.) обозначают в качестве основной проблемы проблему оценки динамики развития всех детей, включенных в инклюзивный образовательный процесс. Проиллюстрируем это примерами ответов респондентов: *«Сложно оценивать ребенка с ОВЗ, так как его образовательные возможности отличаются от образовательных возможностей нормально развивающихся сверстников»;* *«Возникают проблемы с пониманием того, какие пределы есть у детей с ОВЗ»;* *«Больше всего я затрудняюсь в подборе диагностических средств, которые помогли бы правильно оценить уровень развития ребенка с ОВЗ и какие потенциальные возможности у него еще имеются»;*

- 65 % педагогов (193 чел.) выделили как профессиональную проблему подбор практических задач, соответствующих особенностям развития детей с ОВЗ. Частым комментарием респондентов стал следующий: *«Мне сложно подобрать такие практические материалы (упражнения, задания), которые бы помогли ребенку с ОВЗ наряду с его нормально развивающимися сверстниками освоить учебную информацию»;* *«Возникает еще одна проблема – это встраивание практических заданий для ребенка с ОВЗ в структуру урока, где большинство детей имеют нормальное психофизическое развитие».*

Перечисленные примеры свидетельствуют о том, что педагоги адекватно анализируют собственную педагогическую деятельность (65 % респондентов, 192 чел.), в состоянии выделить имеющиеся проблемы (60 % педагогов, 178 чел.), рефлексивно оценить уровень своей профессиональной компетентности в сфере организации инклюзивного образования (59 5 респондентов, 175 чел.).

Кроме выявления проблем содержательной стороны профессиональной деятельности педагогов, мы зафиксировали результаты оценки рефлексивно-оценочных умений педагогов. В целом педагоги продемонстрировали наличие умения анализировать контекст затруднений и проблем собственной профессиональной деятельности. Однако интерпретировать причины затруднений, оценить результаты профессиональных и личностных достижений, адекватно оценить собственную профессиональную компетентность смогли лишь 12 % педагогов (35 чел.).

В целом по результатам опросника высокий уровень отмечен у 21 % педагогов (63 чел.), средний – у 67 педагогов (198 чел.) и низкий – у 12 % (35 чел.).

Вторая методика позволила оценить понимание педагогами значимости профессиональных задач, наличие знаний о способе и ресурсах решения, а также сформированности умения выявлять позитивные и негативные тенденции в организации инклюзивного образования, контролировать и оценивать собственную профессиональную деятельность.

Респондентам было предложено решить следующие профессиональные задачи:

1. В образовательную организацию поступил ребенок, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляция сохранены. Наблюдаются недостатки произносительной стороны речи. Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причинами отказа в получении образовательных услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов).

Ключевое задание: как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

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

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

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

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

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

- работают подготовленные специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, ассистенты);
- обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания;
- имеются программы и учебно-методические средства для работы с детьми с ОВЗ.

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

5. В общеобразовательной школе обучается мальчик с нарушением слуха (II степень тугоухости). В учреждении созданы специальные условия: имеется звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования, есть адаптированная образовательная программа, разработан индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут. Вам предстоит работать с этим ребенком.

Ключевое задание: представьте план Вашей работы в направлении профессионального самообразования в целях оказания компетентной помощи названному ребенку.

По результатам самоанализа и дальнейшей оценки экспертов были сделаны следующие заключения:

- большинство педагогов (71 %, 209 чел.) понимают значимость инклюзивного образования, его ценность в отношении детей с ОВЗ. Так, при решении первой задачи респондентами отмечалось, что *«ребенок с ОВЗ, имеющий определенный потенциал, должен получить возможность обучаться совместно с нормально развивающимися сверстниками»*; *«главная задача школы – представление равных прав на образование всем детям вне зависимости от особых образовательных потребностей»*; *«лучший способ предотвратить дискриминацию – это обращение к законодательным документам и федеральным стандартам»*. Данные примеры свидетельствуют об адекватности оценки педагогами собственной профессиональной позиции в соответствии с современными требованиями в сфере законодательства и социальными запросами;

- знание способов организации инклюзивного образования в педагогической практике продемонстрировали 24 % педагогов (71 чел.): в основном проблемы возникают при проектировании ситуаций включения

ребенка с ОВЗ в общеобразовательную среду и создании коррекционно-развивающей среды. Популярными вариантами организации совместной деятельности детей с нормальным и нарушенным развитием стали следующие: *«проведение сюжетно-ролевых игр с предоставлением роли ребенку с ОВЗ»*, *«усиленный контроль со стороны взрослого за действиями ребенка с ОВЗ»*, *«работа в мини группах детей»*. Это показывает, что педагоги используют однообразные средства и ресурсы, соответственно, не умеют анализировать контекст затруднений и проблем конкретных детей и детского коллектива в целом;

- знание приемов и методов организации педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса показали 35 % педагогов (103 чел.). Большая часть респондентов 65 % (193 чел.) не смогла предложить адекватные приемы формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе. Проиллюстрируем это следующими примерами: *«Следует вызвать родителей нормальных детей и поговорить с ними»*; *«Надо организовать совместное общение родителей, чьи дети оказались в конфликтной ситуации»*. Данные ответы свидетельствуют о недостаточной сформированности у педагогов умений адекватно оценивать ситуацию, сложившуюся в инклюзивном классе, отбирать эффективные и отказываться от неэффективных способов организации взаимодействия субъектов инклюзивного образования;

- способность контролировать и оценивать результаты построения инклюзивной образовательной среды была отмечена у 12 % педагогов (34 чел.). В своих ответах респонденты смогли выделить недостающие ресурсы и предложить варианты совершенствования инклюзивной образовательной среды: *«Для адаптации ребенка с ОВЗ следует дополнить список необходимых*

ресурсов, например, помощь ассистента (тьютора)»; «Кроме специальных программ и учебно-методических комплектов нужны индивидуальные коррекционные занятия»; «Для разработки индивидуальной образовательной траектории необходимо провести дополнительное обследование ребёнка с ОВЗ». Однако основное условие (работа междисциплинарной команды педагогов), без которого невозможна реализация индивидуальной траектории развития ребёнка, респондентами (100 %) не вычленено;

- индивидуальные планы самообразования смогли представить лишь 15 % педагогов (46 чел.). Все остальные участники констатирующего этапа исследования сводили свои ответы только к восполнению теоретических знаний в области специальной педагогики. Большая часть респондентов 85 % (250 чел.) ответили следующим образом: *«В первую очередь я запишусь на курсовую подготовку по проблеме инклюзивного образования»; «Следует пополнить теоретические знания об особенностях развития детей с ОВЗ»; «Мне необходимо изучить технологии организации инклюзивного образования». Такие ответы являются не системными, отрывочными и позволяют предположить, что педагоги не придают значимости составлению индивидуальной программы самообразования по вопросам инклюзивного образования.*

Учитывая, что только 29 % педагогов (89 чел.) прошли курсовую подготовку по вопросам организации образования детей с ОВЗ, рефлексивная оценка педагогами своих способностей к решению профессиональных задач в контексте инклюзивного образования дана адекватно. Эти данные представляются нам объективными, поскольку они подтверждены экспертами из числа задействованных в исследовании кандидатов и докторов педагогических наук.

По результатам данной методики зафиксировано следующее: 6 % педагогов (20 чел.) имеют высокий уровень сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности к работе в условиях инклюзивного образования, 79 % педагогов (233 чел.) обладают средним уровнем и 15 % педагогов (43 чел.) – низким.

Обобщая количественные данные, полученные по двум проведенным методикам, можно констатировать следующее:

- педагоги понимают необходимость дополнительного образования по вопросам организации инклюзии, уточнения особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а также разработки технологий сопровождения инклюзивных процессов в педагогической практике;

- педагоги выражают желание овладеть навыками использования технологий, приемов и методов развития детей с ОВЗ в совместной деятельности с их нормально развивающимися сверстниками;

- педагоги отмечают сложности конструирования коррекционно-образовательного процесса с учетом психофизических особенностей детей с ОВЗ;

- педагоги высказывают необходимость получения дополнительных знаний о специфике организации детского коллектива и формирования партнерских отношений со всеми участниками инклюзивного процесса.

Итак, высокий уровень сформированности рефлексивно-оценочного показателя наблюдается у 14 % педагогов (42 чел.), средний уровень – у 53 % педагогов (157 чел.) и низкий уровень – у 33 % педагогов (97 чел.).

Проиллюстрируем результаты, полученные на констатирующем этапе исследования (см. рис. 2.1).

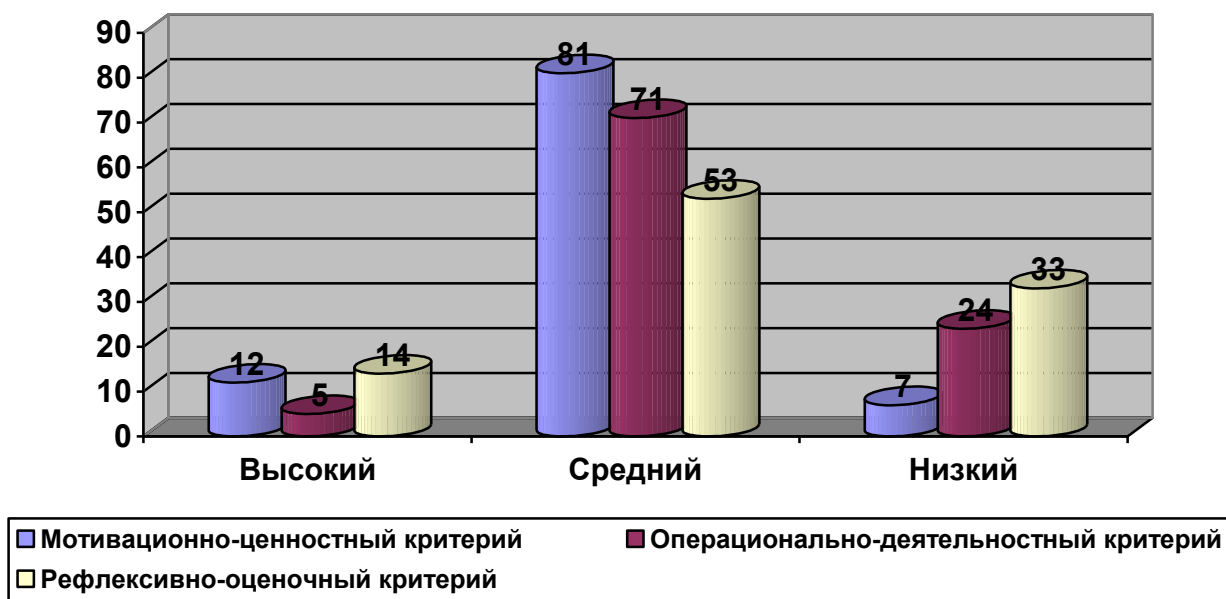


Рисунок 2.1. Уровень мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем этапе

Анализ данных рисунка 2.1 позволяет сделать следующие выводы.

На период проведения диагностики готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Это подтверждается наличием значительных показателей среднего и низкого уровней по каждому из рассмотренных критериев.

Большинство респондентов позитивно отзываются о роли инклюзии в образовательном процессе общеобразовательной школы или детского сада. Полностью или частично соглашаясь с тем, что инклюзивное образование должно быть одной из форм обучения детей с ОВЗ, не все педагоги мотивированы на реализацию идей инклюзии в собственной педагогической практике. Это подтверждают количественные данные по критерию мотивационно-ценностной готовности (низкий уровень у 7 % педагогов). В качестве основного аргумента, обосновывающего недостаточно мотивационную готовность респондентов к работе в условиях инклюзивного образования, можно отнести отсутствие необходимых знаний об особенностях развития детей с ОВЗ,

их особых образовательных потребностях и способах удовлетворения этих потребностей с использованием специальных методик коррекционно-педагогического воздействия.

Операционально-деятельностная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования соответствует преимущественно среднему уровню (71 %). Это недостаточный показатель, обусловленный отсутствием у респондентов знания принципов и понимания задач инклюзивного образования, а также несформированностью умений отбирать эффективные методы и приемы обучения, технологии персонифицированного сопровождения ребенка с ОВЗ.

Анализ рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования показал, что респонденты адекватно оценивают собственную профессиональную компетентность в области организации инклюзии (у 14 % педагогов установлен высокий уровень, у 53 % – средний). Эти испытуемые обозначают имеющиеся у них затруднения и проблемы, стремятся выделить их причины. Однако у 33 % педагогов выявлен низкий уровень сформированности рефлексивно-оценочного критерия, что проявляется в неумении решать профессиональные задачи, связанные с совместным обучением детей с нормальным и нарушенным развитием. Кроме того, отмечается следующее: педагоги не могут проанализировать имеющиеся ресурсы и установить возможности для организации инклюзивной практики; затрудняются в оценке эффективности предложенных способов и приемов обучения детей с ОВЗ; не выявляют существующие проблемы.

Подводя итоги констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, сделаем следующие выводы.

1. У испытуемых установлен преимущественно средний, а также низкий уровни по критерию мотивационно-ценностной готовности к работе в условиях

инклюзивного образования. Респонденты демонстрируют интерес к проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками, но готовность работать в данных условиях проявляет незначительное число педагогов. Причина этого – отсутствие специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностей и темпах продвижения в образовательном процессе.

2. Состояние операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзии характеризуется как развитое на недостаточном уровне. Это обусловлено неумением педагогических работников проектировать коррекционно-образовательный процесс с учетом разнородного состава группы / класса, незнанием технологий организации инклюзивного образования в педагогической практике и неумением осуществлять персонифицированное сопровождение каждого ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Понимание того, что в условиях инклюзивного образования педагогический коллектив должен работать как единая команда, в настоящее время у респондентов отсутствует.

3. В группе испытуемых выявлен преимущественно недостаточный уровень сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности к работе в условиях инклюзивного образования. У респондентов наблюдаются значительные затруднения в решении профессиональных задач, связанных с организацией совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. Педагоги продемонстрировали недостаточный уровень компетентности в области проведения анализа и оценки существующих ресурсов и возможностей для организации инклюзивной практики, не смогли адекватно

оценить собственную педагогическую деятельность в аспекте организации совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием.

Проведенное на констатирующем этапе исследование свидетельствует об актуальности проблемы и подтверждает необходимость подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2.3. Реализация модульной программы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В целях подготовки педагогов к инклюзивному образованию нами была апробирована модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии, разработана модульная программа, определены содержание и технология ее реализации. Программой предусмотрено внесение конструктивных изменений в профессиональную подготовку педагога, задействованного в инклюзивном образовании.

Методологическим основанием разработки данной программы стали личностно-деятельностный и аксиологический подходы. Основываясь на положениях аксиологического подхода, укажем, что подготовка педагогов к работе в системе инклюзивного образования предусматривала обращение к новым ценностям и смыслам педагогической деятельности в отношении детей с ОВЗ. Гуманистические идеи, заложенные в этом подходе, позволили влиять на изменение ценностно-смысловых установок педагога, направив его на создание условий для удовлетворения особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ.

Ориентация на положения личностно-деятельностного подхода обеспечивала возможность придать подготовке педагогов к работе в условиях

инклюзивного образования особую значимость. В контексте личностно-деятельностного подхода процесс обучения рассматривался как погружение педагогов в деятельность. Создавались условия для переориентации с прослушивания учебной информации на активное решение педагогами профессиональных задач. При этом личностный компонент этого подхода предусматривал, что все обучение должно строиться с учетом прошлого опыта педагогов, их личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии.

В соответствии с теоретическими основами компетентностного подхода содержание программы подготовки к работе в условиях инклюзивного образования было направлено на развитие у педагогов профессиональной компетентности и включало совокупность профессиональных задач. Решение этих задач предполагало формирование у педагогов мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности, а также способности к осуществлению нового для них вида педагогической деятельности – к реализации инклюзии.

При проведении опытно-экспериментальной работы мы руководствовались принципами, выделенными на основе изучения и систематизации трудов отечественных ученых в области педагогики и психологии: В.А. Козыревым, Н.Ф. Радионовой, Н.Н. Суртаевой, А.П. Тряпицыной, Н.В. Чекалевой и др.

Согласно принципу субъектности, каждый участник процесса подготовки становился ее активным субъектом. Это организовывалось посредством включения педагогов в процесс решения профессиональных задач, которые входили в содержание подготовленной нами модульной программы. Выбор данного принципа был обусловлен тем, что его реализация в процессе подготовки активизирует индивидуальную инициативу и стремления человека.

Принцип системности и непрерывности подготовки помогал обеспечить корреляцию целей, содержания, форм, методов, средств и результатов подготовки. В каждом модуле программы были определены целевая, содержательная и организационная составляющие. Это обусловило взаимосвязь и взаимозависимость таких компонентов подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования как цели, содержание и технология организации, что в целом обеспечило ее системный характер. Кроме того, реализация этого принципа обеспечивалась посредством проведения систематических занятий и последовательного наращивания (увеличения) учебной информации.

Принцип актуализации результатов подготовки. Нами создавались условия для того, чтобы приобретенные педагогами знания, умения, личностные и профессиональные качества закреплялись в процессе практической деятельности посредством решения профессиональных задач. Так, первоначально педагогам предлагалось определить круг знаний, которые у них имеются и выяснить, каких знаний им недостает для решения профессиональной задачи. После восполнения пробелов в теоретических знаниях следовало спроектировать несколько вариантов решения профессиональных задач, связанных с практикой инклюзивного образования, и отработать их в практической деятельности (посредством организационных и деловых игр, моделирования ситуаций и пр.).

Принцип вариативной организации подготовки. Определение содержания подготовки осуществлялось в соответствии с ее целевой направленностью, индивидуальными запросами участников исследования и характером профессиональных трудностей, которые испытывают педагоги в практической деятельности с детьми с ОВЗ. К таким проблемам были отнесены следующие:

- понимание сущности и основных составляющих инклюзивного образования;

- подбор технологий, приемов и методов развития детей с ОВЗ в совместной деятельности с их нормально развивающимися сверстниками;

- конструирование коррекционно-образовательного процесса с учетом психофизических особенностей детей с ОВЗ;

- организация детского коллектива и формирование партнерских отношений со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

Принцип осознанности и свободы выбора заключался, во-первых, в осознании и осмыслении педагогами всех этапов подготовки к практике работы с детьми с ОВЗ в условиях образовательной организации общего типа. Это обеспечивалось посредством проведения рефлексивного анализа как при погружении в профессиональную задачу, так и после ее решения. Во-вторых, согласно данному принципу, педагогам была предоставлена свобода выбора форм, методов, источников, средств и сроков устранения собственного незнания, приобретения практических навыков, позволяющих удовлетворять особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ.

Как отмечалось выше, нами была разработана модульная программа подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии. Структурирование программы по модулям имело существенные преимущества. Во-первых, модульное построение содержания позволяло систематизировать учебную информацию на основе выявленных на констатирующем этапе исследования профессиональных проблем педагогов, а также с учетом выделенных в теоретической части негативных и позитивных тенденций развития инклюзивной практики. Во-вторых, выделенные модули соответствовали пяти группам профессиональных задач, характеризующим готовность педагогов к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием. В-третьих, модульная структура обеспечивала взаимозависимость целевого, содержательного и

технологического компонентов в рамках одного модуля и взаимосвязь между всеми модулями программы.

Целью программы стало развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации инклюзивного образования. Реализация программы предусматривала решение ряда задач:

- актуализировать понимание педагогами сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок;

- способствовать формированию у педагогов знаний о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;

- создавать условия для развития у педагогов способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ;

- содействовать развитию у педагогов умений адекватно отбирать и применять в процессе организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием современные технологии и методы обучения, учитывая особые образовательные потребности детей с ОВЗ;

- создавать условия для развития у педагогов умений работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей комплексный характер психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка с ОВЗ, интегрированного в образовательную среду здоровых сверстников;

- учить педагогов разрабатывать индивидуальные адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии;

- способствовать профессиональному самообразованию педагогов, развитию их способностей определять и анализировать проблемы инклюзивной практики.

Остановимся на содержании модульной программы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Структура программы представлена пятью модулями:

1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен.
2. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.
3. Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования.
4. Технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ.
5. Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

Выбор тематики и количества модулей обусловлен следующим. Во-первых, направленность нашей программы касается развития профессиональной компетентности педагогов, т.е. их способности решать пять групп профессиональных задач. Это полностью соответствует в названной в теоретической части исследования концепции развития профессиональной компетентности педагогов (В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева). Во-вторых, был принят во внимание круг проблемных вопросов, характер трудностей, с которыми сталкиваются педагогические работники, задействованные в инклюзивном образовании (эти данные получены на констатирующем этапе исследования).

Каждый модуль имеет свою специфику, в то же время в совокупности они обеспечивают формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В каждый модуль включена одна профессиональная задача, при решении которой педагогам предлагалось разработать алгоритм выхода из проблемы, восполнить недостающую

информацию, осуществить систематизацию этой информации, провести сравнительные исследования, представить проект или модель решения этой задачи.

Формулировка профессиональной задачи в каждом модуле включает обязательные компоненты: обобщенную формулировку задачи; ключевое задание; контекст решения; задания, которые приведут к решению (продукту); критерии оценки продукта. Такое построение профессиональной задачи рекомендовано ведущими отечественными учеными в области педагогики (В.А. Козыревым, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной).

В учебную программу каждого модуля входят следующие компоненты: пояснительная записка, где обозначаются цель, задачи модуля и описывается профессиональная задача; учебный план и основное содержание модуля; ожидаемые результаты и уровни усвоения содержания; учебно-методическое и информационное обеспечение в виде рабочих тетрадей или кейсов; контрольно-измерительные материалы; список основной и дополнительной литературы.

Раскроем сущность каждого из названных модулей.

Модуль 1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен. Данный модуль должен познакомить педагогов с понятиями «инклюзия», «инклюзивное образование» и с моделями организации инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике. Целью модуля стало развитие у педагогов понимания сущности инклюзивного образования, его основных целевых, ценностных установок и условий организации. Реализация цели осуществлялась посредством следующих задач:

1. Познакомить педагогов со спецификой инклюзивного образования как социокультурным и педагогическим феноменом.

2. Представить информацию о законодательной базе в сфере образования детей с ОВЗ.

3. Раскрыть современные тенденции развития инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике.

4. Познакомить с критериями и показателями готовности организации к инклюзивному образованию.

Представим содержание профессиональной задачи данного модуля (см. табл. 2.3).

Таблица 2.3.

Профессиональная задача модуля 1

Профессиональная задача модуля	<p style="text-align: center;"><i>Обобщенная формулировка задачи</i></p> <p>В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Однако многие обучающиеся, воспитанники с ОВЗ получают образование в условиях специальных образовательных организаций либо остаются неохваченными системой образования.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Дайте описание модели инклюзивного образования в одном из регионов РФ.</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>Для организации инклюзивного образования должны быть созданы специальные условия: обеспечение устойчивой государственной политики в регионе; наличие нормативно-правовых основ инклюзивного образования; формирование толерантного отношения социума к проблемам инвалидности; своевременное выявление онтогенетических отклонений и своевременная комплексная помощь; подготовка компетентных педагогов; разработка технологий организации инклюзивного образования; обеспечение «безбарьерной среды»; снабжение современными техническими средствами; организация комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, которые обучаются в условиях инклюзии; разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса.</p> <p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу. 2. Изучите международные и федеральные нормативные документы, регламентирующие организацию инклюзивного образования. 3. Соберите информацию о том, как решают эту задачу в одном из регионов РФ. 4. Сравните региональную модель организации инклюзивного образования с отечественным и зарубежным опытом. Представьте результаты сравнений в таблице. 5. Выделите критерии и показатели готовности образовательной организации к инклюзивному образованию.
--------------------------------	---

Продукты модуля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Модель инклюзивного образования в одном из регионов РФ. 2. Перечень документов, необходимых для организации инклюзивного образования в образовательной организации. 3. Сравнительная таблица моделей организации инклюзивного образования в разных регионах РФ. 4. Краткое описание критериев и показателей готовности образовательной организации к инклюзивному образованию.
--------------------	--

При решении представленной профессиональной задачи педагоги уточняли значение таких понятий, как «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «индивидуальный учебный план», «специальные условия», «готовность образовательной организации к инклюзивной практике». Изучалось международное и федеральное законодательство в области организации образования детей с ОВЗ; особенности нормативного регламентирования инклюзивных процессов в отечественной образовательной практике. Дополнительные задания, предложенные в профессиональной задаче, изначально сформулированы таким образом, чтобы стимулировать активное включение каждого педагога и обеспечивать разработку таких новых продуктов, как модель инклюзивного образования в одном из регионов Российской Федерации, перечень локальных актов образовательного учреждения, сравнительная таблица различных моделей организации инклюзии в разных регионах РФ, критерии и показатели готовности к инклюзии школы или детского сада.

Кроме перечисленного в содержании модуля представлено несколько тем, связанных с изучением особенностей организации инклюзивного образования в странах Европы и в РФ. Это является важным, поскольку проведение педагогами сравнительного анализа позволяет выявить позитивные и отрицательные тенденции, установить причины неудачной инклюзивной практики, разобрать различные примеры стихийной инклюзии.

Особую значимость в соответствии с заявленной нами методологической базой приобретает развитие ценностно-смыслового отношения к лицам с ОВЗ, в

том числе со стороны детей возрастной нормы и их родителей, педагогических работников школ и детских садов. На основе практических исследований, просмотренных документальных видеофильмов участники эксперимента вырабатывали собственное мнение относительно детей с ОВЗ и их обучения в условиях инклюзии.

Для оценки качества инклюзивных процессов в содержание модуля 1 включена тема «Критерии и показатели готовности образовательной организации к инклюзивному образованию». Такая необходимость обусловлена тем, что эффективность организации инклюзивного образования зависит не только от уровня компетентности педагогов, но и от совокупности условий, которые создаются на базе образовательного учреждения.

Контроль за усвоением педагогами знаний, умений осуществлялся посредством тестирования и получения конечных продуктов, т.е. по результатам решения профессиональной задачи модуля. Круг, тем предложенных в данном модуле позволил педагогам погрузиться в проблему организации инклюзивного образования, а также способствовал формированию представлений о сущности инклюзии. Для оценки качества усвоения содержания модуля были разработаны уровневые характеристики, представленные в приложении 2.

Модуль 2. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ. В соответствии с диагностическими результатами, полученными на констатирующем этапе исследования, мы сочли необходимым включить в модульную программу вопросы изучения особенностей развития детей с ОВЗ и их особых образовательных потребностей. Цель модуля – развитие у педагогов знаний о психофизическом развитии детей с ОВЗ и умений выявлять их особые образовательные потребности. Основными задачами модуля стали:

1. Познакомить педагогов с психолого-педагогическими закономерностями и особенностями возрастного и личностного развития детей с ОВЗ.
2. Дать представление об особых образовательных потребностях детей.
3. Способствовать формированию у педагогов умения выявлять особые образовательные потребности с помощью психолого-педагогической диагностики.
4. Учить составлять прогноз дальнейшего развития детей с ОВЗ, основываясь на результатах диагностики.
5. Создавать условия для развития у педагогов способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ.

Представим содержание профессиональной задачи данного модуля (см. табл. 2.4.).

Таблица 2.4.

Профессиональная задача модуля 2

Профессиональная задача модуля	<p style="text-align: center;"><i>Обобщенная формулировка задачи</i></p> <p>Л.С. Выготский в своих работах указывал, что проблемы особого ребенка заключаются не в его биологическом нарушении, а в нарушении социальной адаптации. При этом структура нарушения даже внутри одной категории детей (например, у лиц с тяжелыми нарушениями речи) может быть различна. У одного ребенка в большей степени нарушена произносительная сторона речи, у другого отсутствует или недостаточно сформировано понимание речевого высказывания.</p> <p>Возникают вопросы: от чего зависит структура нарушения? Можно ли с помощью организованной среды влиять на изменения в структуре нарушения?</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Для каких детей с ОВЗ инклюзивное образование может быть эффективным?</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>В общеобразовательной организации в одном детском коллективе обучаются нормально развивающиеся дети и их сверстники с ОВЗ. У двух детей с ОВЗ речевые нарушения – общее недоразвитие речи (ОНР); один ребенок с детским церебральным параличом (ДЦП) – гиперкинетическая форма. Коррекционно-педагогическая работа учителя начальных классов осуществляется параллельно с работой учителя-логопеда. Однако положительная динамика отмечается только у ребенка с ДЦП и одного ребенка с ОНР. Второй ребенок с аналогичным речевым нарушением не усваивает учебный материал по гуманитарным предметам.</p> <p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу. 2. Изучите общие и специфические особенности развития детей с ОВЗ. 3. Сравните три подхода к классификации видов дизонтогенеза (Л.С. Выготского, В.В. Лебединского и М.М. Семаго). Результаты сравнения представьте в таблице. 4. Отрадите структуру нарушений детей, о которых говорилось в задаче. 5. Сформулируйте условия, при которых среда благоприятно влияет на развитие ребенка с ОВЗ и наоборот. 6. Оформите окончательный вариант решения задачи.
--------------------------------	---

Продукты модуля	1. Сравнительная таблица «Классификация видов дизонтогенеза». 2. Схемы, отражающие структуру нарушений у детей (см. задачу). 3. Перечень условий, при которых инклюзивное образование детей с ОВЗ будет эффективным.
--------------------	--

Содержание модуля включает следующую тематику:

- общие и специфические особенности развития детей с ОВЗ;
- основные подходы к классификации видов дизонтогенеза (Л.С. Выготского, В.В. Лебединского, М.М. Семаго);
- особые образовательные потребности детей с ОВЗ;
- характеристика разных категорий детей с ОВЗ;
- психолого-педагогическая диагностика особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;
- специальные условия удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ в организациях общего типа.

Знакомство с данными темами позволило преодолеть у педагогов дефицит специфических сведений и обеспечивало формирование знаний об особенностях развития детей с ОВЗ, о темпе их продвижения в образовательном процессе.

В предложенном модуле контроль за усвоением знаний и умений педагогов осуществлялся также посредством тестирования и по результатам решения профессиональной задачи.

Модуль 3. Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования. Данный модуль предназначен для ознакомления педагогов с технологиями организации инклюзивного образования, методами, формами и приемами коррекционно-образовательной работы с детьми с ОВЗ. Согласно принципу актуализации результатов подготовки, были созданы такие практические ситуации, которые провоцировали педагогов к необходимости применения только что приобретенных знаний и умений. Например, после изучения технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ,

педагогам было предложено разработать проект адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ (деятельность ребенка была представлена на серии видеороликов).

Цель модуля – развитие у педагогов умения применять технологии организации инклюзивного образования, а также использовать разнообразные методы, приемы и формы коррекционно-образовательной работы с детьми с ОВЗ. Основными задачами модуля стали:

1. Содействовать развитию у педагогов умения адекватно применять современные технологии и методы организации инклюзивного образования.

2. Учить педагогов разрабатывать адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии.

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

4. Способствовать профессиональному самообразованию педагогов, развитию их способностей выявлять и анализировать проблемы организации инклюзивной практики.

Работая над содержанием модуля, педагоги решали профессиональную задачу (см. табл. 2.5.).

Таблица 2.5.

Профессиональная задача модуля 3

Профессиональная задача модуля	<i>Обобщенная формулировка задачи</i>
	<p>В настоящее время в отечественной практике инклюзивно обучается значительное количество детей с ОВЗ. При этом не во всех образовательных организациях созданы специальные условия для таких детей. Отсутствует доступ ко всем образовательным ресурсам, нет необходимых специалистов. Образовательный процесс недостаточно оснащен адаптированными программами и специальными средствами. Отсутствует система психолого-педагогического сопровождения интегрированных детей. Этот процесс называют формальной инклюзией (псевдоинклюзией).</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Что необходимо предпринять, чтобы трансформировать формальную инклюзию в эффективное инклюзивное образование?</p>

	<p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>В образовательной организации в сельской местности воспитываются дети с ОВЗ, среди которых один ребенок с синдромом Дауна; двое имеют тяжелые речевые нарушения (ТНР); у одного ребенка выявлены расстройства аутистического спектра (РАС). В организации созданы следующие специальные условия: работают специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог); обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания; имеются программы и учебно-методические средства.</p> <p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу. 2. Представьте свое понимание современных технологий, используемых в образовании. 3. Представьте схему «Технологии организации инклюзивного образования». 4. Составьте таблицу, в которой кратко будут описаны технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. 5. Изучите особенности создания коррекционно-развивающей среды в детском саду и школе (по выбору) и предложите ее модель. 6. Определите, какие методы, приемы и формы можно использовать при организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием. 7. Составьте алгоритм разработки адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ (синдром Дауна, РАС или ТНР – по выбору).
Продукты модуля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Схема «Технологии организации инклюзивного образования». 2. Таблица с кратким описанием технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. 3. Модель коррекционно-развивающей среды в инклюзивном учреждении. 4. Перечень методов, приемов и форм организации инклюзивного образования. 5. Алгоритм разработки адаптированной образовательной программы.

В данном модуле изучаются следующие технологии организации инклюзивного образования: технология создания атмосферы включения всех участников образовательного процесса (Т. Бут, М. Эйнскоу), технология создания адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям всех детей (Д. Митчелл), технология организации инклюзивного образования в общеобразовательных школах и детских садах (отечественный подход), технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии, технология поддержки и тьюторского сопровождения интегрированных детей.

Кроме технологий, в содержании модуля изучались методы, приемы и формы работы с детьми с ОВЗ, рассматривались особенности проектирования коррекционно-развивающей среды. Значительное время отводилось на формирование у педагогов умений разрабатывать адаптированные программы,

ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Целесообразность такого построения содержания модуля обусловлена выявленными на констатирующем этапе исследования профессиональными проблемами педагогов.

Контроль за усвоением содержания модуля осуществлялся с применением не только традиционных методов (тестирование, решение профессиональных задач), но и посредством фокус-групповой работы и шеринга (метод обратной связи, рефлексия).

Модуль 4. Технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ.

Модуль предназначен для изучения отношения общества к лицам с ОВЗ и знакомства с современными подходами к формированию толерантного отношения в детском коллективе. Целью модуля стало развитие у педагогов умения применять технологии формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе. Задачи модуля:

1. Познакомить педагогов с технологией вовлечения родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, в инклюзивное образование.

2. Учить педагогов применять технологии формирования у детей возрастной нормы толерантного отношения к детям с ОВЗ.

3. Создавать условия для развития у педагогов гуманистической направленности на психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

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

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

В данном модуле педагоги решали следующую профессиональную задачу (см. табл. 2.6.).

Таблица 2.6.

Профессиональная задача модуля 4

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Профессиональная задача модуля</p>	<p style="text-align: center;"><i>Обобщенная формулировка задачи</i></p> <p>Дети с ОВЗ часто испытывают отрицательные эмоции, вызванные неудачей. Такие эмоции могут быть обусловлены как наличием учебных неудач, так и негативным отношением со стороны нормально развивающихся сверстников и их родителей. Нередко детям с ОВЗ приходится сталкиваться с отторжением и даже враждебностью со стороны окружающих. В этой связи педагоги должны строить коррекционный процесс с учетом гуманистических принципов.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Что должен сделать педагог, чтобы сформировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе?</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей четверо имеют ОВЗ (речевые нарушения). В класс поступил ребенок с ДЦП, который передвигается на коляске. Дети возрастной нормы с настороженностью отнеслись к этому ребенку. Каковы Ваши действия.</p> <p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу. 2. Изучите подходы к формированию детского коллектива. Результаты представьте в таблице. 3. Дайте определение понятию «толерантность». 4. Представьте решение данной задачи в виде алгоритма. 6. Составьте программу воспитания толерантного отношения нормально развивающихся детей к сверстникам с ОВЗ. 7. Подготовьте содержание родительского собрания, посвященного вопросам отношения общества к лицам с ОВЗ.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Продукты модуля</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Таблица «Основные подходы к формированию инклюзивной культуры детского коллектива». 2. Алгоритм работы педагога по формированию толерантного отношения к детям с ОВЗ. 3. Программа воспитания толерантного отношения нормально развивающихся детей к сверстникам с ОВЗ. 4. Конспект родительского собрания.

Для решения профессиональной задачи модуля в его содержание были включены следующие темы: основные подходы к формированию культуры детского коллектива (А.С. Сиротюк), работа с детскими коллективами в

направлении формирования у них толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ, технология вовлечения родителей в образовательный процесс (Д. Митчелл), особенности работы специалистов (педагоги, психологи, тьюторы), задействованных в инклюзивном образовании.

Контроль за усвоением содержания данного модуля осуществлялась посредством тестирования, решения профессиональной задачи, организационно-деятельностных игр. По результатам данного модуля у педагогов, участвующих в экспериментальной работе, устанавливался один из трех уровней готовности к работе в условиях инклюзивного образования (см. приложение 2).

Модуль 5. Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).

Основным условием успешной организации инклюзивного образования является слаженная работа специалистов. Особенностью такой работы становится междисциплинарный подход, которого придерживаются такие ученые как Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.

Цель модуля заключалась в развитии у педагогов умения работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, интегрированных в общеобразовательное учреждение. Решение поставленной цели осуществлялось посредством следующих задач:

1. Познакомить педагогов с технологией работы междисциплинарной команды и технологией деятельности ПМПк.

2. Развивать у педагогов умение проектировать индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии, посредством совместной работы междисциплинарной команды.

3. Способствовать формированию у педагогов умения использовать эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса (дети, родители, педагоги), в том числе в командной работе.

4. Формировать у педагогов готовность к работе в ПМПк, в том числе осуществлять диагностику и анализ особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.

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

В данном модуле решалась следующая профессиональная задача (см. табл. 2.7.).

Таблица 2.7.

Профессиональная задача модуля 5

Профессиональная задача модуля	<p style="text-align: center;"><i>Обобщенная формулировка задачи</i></p> <p>Многие исследователи отмечали, что эффективность инклюзивного образования зависит от работы всех специалистов. В образовательной организации должна быть создана междисциплинарная команда, решающая проблемы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии. Основная функция команды заключается в разработке индивидуальной адаптированной программы и индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ.</p> <p style="text-align: center;"><i>Ключевое задание</i></p> <p>Какова модель эффективного взаимодействия специалистов междисциплинарной команды и работы ПМПк?</p> <p style="text-align: center;"><i>Контекст решения задачи</i></p> <p>Организация общего типа подготовилась к реализации инклюзивного образования на практике:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) созданы условия для осуществления инклюзивного образовательного процесса; 2) формируется инклюзивная культура и психологическая готовность администрации и работников учреждения; 3) обеспечено учебно-методическое и материально-техническое оснащение; 4) произведено финансирование инклюзивных процессов; 5) обеспечена информационная доступность об инклюзивном образовании; 6) подготовлены педагогические кадры. <p>Как должна быть организована работа междисциплинарной команды и ПМПк по разработке индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ?</p>
--------------------------------	--

	<p style="text-align: center;"><i>Задания, которые приведут к решению (продукту)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу. 2. Изучите технологию работы междисциплинарной команды и технологию деятельности ПМПк. 3. Познакомьтесь с технологией разработки индивидуальной адаптированной программы. 4. Разработайте модель взаимодействия специалистов междисциплинарной команды и работы ПМПк. 5. Составьте проект индивидуального психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка с ОВЗ (по выбору).
Продукты модуля	<ol style="list-style-type: none"> 1. Описание технологии работы междисциплинарной команды и ПМПк. 2. Описание технологии разработки индивидуальной адаптированной программы. 3. Модель взаимодействия специалистов междисциплинарной команды и работы ПМПк. 4. Проект индивидуального психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка с ОВЗ.

При решении профессиональной задачи педагоги изучали деятельность педагогического коллектива как междисциплинарной команды в условиях инклюзивной образовательной организации. Ими осваивались технологии психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса, технология работы и функциональные обязанности всех участников ПМПк. Важным было проектирование этапов внедрения инклюзивного образования в условиях конкретной образовательной организации.

Выбор такого содержания был обусловлен тем, что работа междисциплинарной команды – это один из эффективных механизмов организации инклюзивной практики. В связи с этим нам представляется очень важным учить педагогов участвовать в заседаниях ПМПк, применять различные способы взаимодействия с родителями и другими педагогами, проектировать индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, учитывая их особые образовательные потребности и ресурсы конкретного образовательного учреждения.

Контроль за усвоением содержания модуля осуществлялся при проведении экспертизы представленных педагогами проектов индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Для каждого из модулей нами были разработаны уровневые характеристики усвоения педагогами содержания данного модуля (см. приложение 2). В случае неусвоения или недостаточно глубокого усвоения педагогами учебного материала имелась возможность для возвращения, повторного изучения содержания модуля с использованием других методов, приемов и дальнейшего достижения полного понимания изучаемой информации.

Представленные в каждом модуле профессиональные задачи позволяли развивать профессиональную компетентность педагогов в области организации инклюзии.

Итак, модульная программа подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

- направлена на развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;

- структурирована в соответствии с выявленными тенденциями развития инклюзивного образования за рубежом и в отечественной практике;

- предусматривает решение педагогами профессиональных задач каждого модуля;

- обеспечивает формирование мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности педагогов к инклюзивной практике.

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с содержанием модульной программы осуществлялась поэтапно с использованием разработанной нами технологии. Подчеркнем, что технология подготовки педагогов рассматривается нами как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего

(преподавателя), позволяющий формировать мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную, рефлексивно-оценочную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования посредством решения профессиональных задач и осуществляемый с использованием гуманитарных технологий.

Изучение содержания каждого модуля осуществлялось в определенной последовательности и включало пять этапов:

- погружение в деятельность по решению профессиональной задачи;
- проблематизацию;
- целеполагание и планирование;
- конструирование решения профессиональной задачи и реализацию;
- рефлексию.

Рассмотрим каждый из представленных этапов с описанием применения гуманитарных технологий.

1. Погружение в деятельность. Основная задача этапа – знакомство педагогов с профессиональной задачей, понимание ее условий и вопросов, осознание себя в качестве основного деятеля. Погружение в решение профессиональной задачи подготавливало педагогов к восприятию содержания модуля и настраивало на получение конкретного продукта. Это обеспечивалось посредством определенной структуры профессиональной задачи, которая включала обобщенную формулировку, ключевое задание, контекст решения задачи, задания, которые приведут к решению (продукту), критерии оценки (продукт). Обязательным условием, позволяющим мотивировать участников, было проведение дискуссии. Сначала дискуссия организовывалась в небольших подгруппах (3-4 чел.), затем осуществлялось общее обсуждение. Такой подход обусловлен тем, что в групповой дискуссии педагоги получали возможность

проявить собственную профессиональную позицию, продемонстрировать уровень своей профессиональной компетентности, а также постепенно включиться в процесс решения профессиональной задачи.

Основными формами работы на данном этапе стали дискуссия, дебаты, групповая работа. Для формирования у педагогов мотивационно-ценностной готовности к работе в условиях инклюзивного образования мы использовали такие методические приемы, как написание эссе, критический анализ ситуации и др. С целью развития операционально-деятельностной готовности нами применялись следующие приемы: парная или групповая мозговая атака, заполнение таблицы «Знаем, хотим узнать, узнали», разбивка на кластеры и др. Такие методические приемы, как ведение рефлексивного дневника, работа в ролевых позициях («автор», «критик», «понимающий», «контролер» и др.), позволили совершенствовать рефлексивно-оценочную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Приведем пример, который демонстрирует особенности реализации этапа погружения в деятельность.

При погружении в профессиональную задачу модуля 1 педагогам было предложено сначала познакомиться с содержанием задачи, ее условиями, а затем необходимо было обсудить в группе, каким образом каждый понимает ключевое задание профессиональной задачи. Результаты обсуждения каждая группа представляла в виде кластеров. В процессе проведения общей дискуссии участники могли выступить в разных ролях. Например, задать вопрос на понимание другой группе либо высказать критическое замечание. После завершения общей дискуссии группы возвращались к своим кластерам и вносили изменения и дополнения в разработанный ранее кластер. В качестве примера можно представить кластер одной из групп (рис. 2.2).

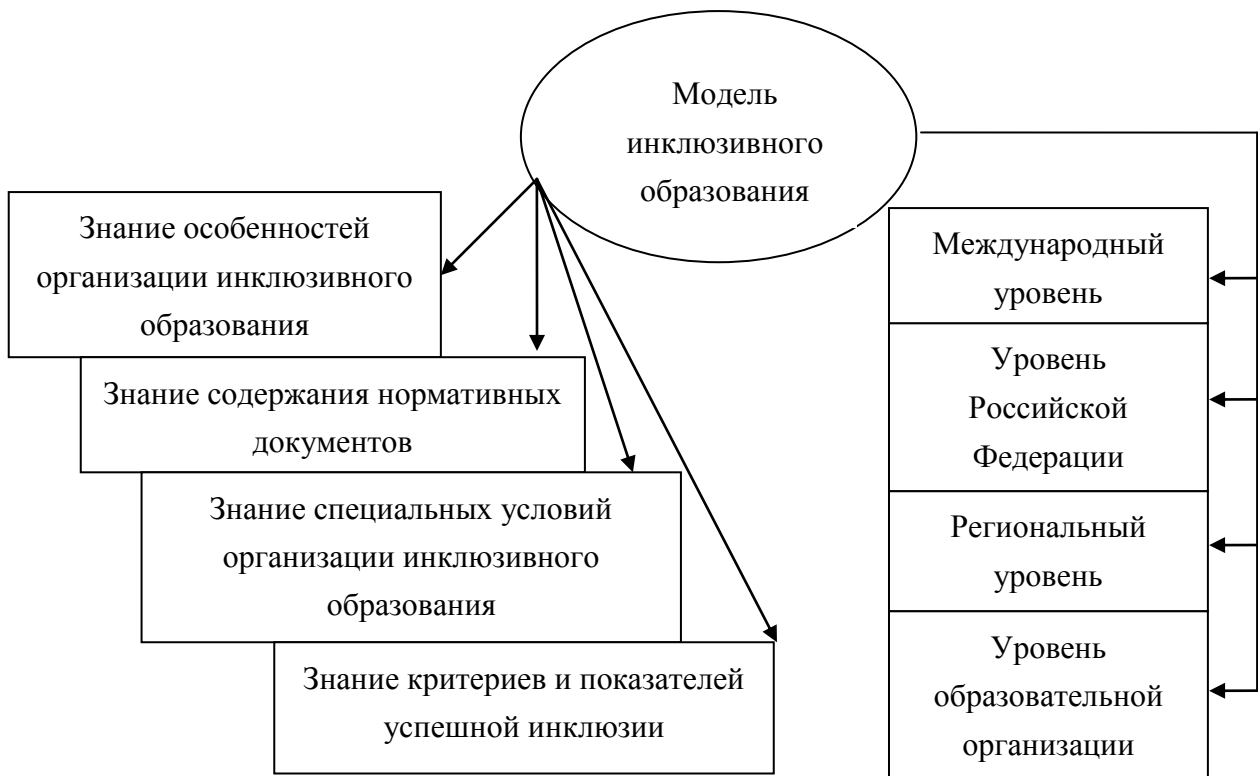


Рисунок 2.2. Пример кластера, составленного педагогами на этапе погружения в решение профессиональной задачи модуля 1

В представленном кластере педагоги обозначили свое понимание данного задания, сформулировали необходимые им теоретические знания.

Результатом работы на первом этапе стало формирование у участников осмысления деятельности в рамках профессиональной задачи. Переход на другой этап не осуществлялся до тех пор, пока у всех не возникнет отчетливое представление о содержании предстоящей работы.

2. Проблематизация. На втором этапе основная задача состояла в том, чтобы педагоги провели анализ собственных затруднений, сформулировали основную проблему и выделили имеющиеся и необходимые знания для решения профессиональной задачи.

Этап проблематизации был выделен нами целенаправленно, так как это позволило педагогам найти источник собственных затруднений для разрешения проблемы и организовать дальнейшую конструктивную деятельность. Использовались следующие формы работы: совместное обсуждение проблемы,

индивидуальная, парная и групповая работа. Организация решения профессиональной задачи на данном этапе осуществлялась следующим образом. Вначале педагогам предлагалось в индивидуальном порядке проанализировать, каких теоретических знаний у них не хватает для решения профессиональной задачи. Далее педагоги объединялись в пары. В процессе обсуждения с коллегой список недостающих теоретических знаний либо увеличивался, либо оставался неизменным (в случае совпадения мнений). Далее педагоги объединялись в мини-группы (3-4 чел.), затем в большие группы (до 6 чел.). Обсуждение проблемы заканчивалось коллективно. Такая организация работы позволила систематизировать все профессиональные затруднения педагогов, наметить пути преодоления этих затруднений.

Для формирования мотивационно-ценностной готовности педагогов применялись следующие методические приемы: работа с цитатами из научных источников, знакомство с ключевыми терминами, свободное письменное задание, визуализация и др. С целью развития операционально-деятельностной готовности педагогов использовались такие приемы, как двойной дневник (таблица, где отмечается информация, которую педагог знает и не знает), маркировочная таблица (педагогу следовало прочитать представленные выражения и маркировать их определенным образом: «+» - согласен; «-» - не согласен; «?» - сомневаюсь), тестовые работы, подготовка небольшого сообщения, доклада. На совершенствование рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования были направлены следующие методические приемы: рефлексивная оценка, ранжирование, ведение рефлексивного дневника и др.

Проиллюстрируем этап проблематизации на примере профессиональной задачи модуля 2. После знакомства с профессиональной задачей модуля и

ключевым заданием педагогам предлагалось в течение трех минут выполнить следующее: познакомиться с организационными условиями, в которых обучаются дети, и указать, в каком случае речь идет об инклюзии:

1. Дети с умственной отсталостью (12 чел.) обучаются в 3-м специальном (коррекционном) классе, который находится в структуре общеобразовательной школы общего типа.

2. Слабовидящие дети (2 чел.), систематически пользующиеся очковой коррекцией, обучаются в общеобразовательном 7 классе массовой школы.

3. Дети дошкольного возраста с нарушенным слухом (2 чел.) посещают дошкольную образовательную организации для детей с нарушениями речи.

В данном задании использовались несколько активизирующих приемов, а в частности, прием «провокация» (наличие в задании заведомо неправильных вариантов), прием «требование доказательства», прием «сомнение» (отвечающему задают вопросы «Вы действительно считаете это правильным?», «Нет ли в Ваших словах противоречия?»). Перечисленные приемы содействовали «профессиональному колебанию» педагогов, что в целом усиливало чувство неуверенности и позволяло педагогами указать на собственную проблему: отсутствие специфических знаний о детях с ОВЗ и их особых образовательных потребностях, а также возможных условиях обучения.

Результатом работы на данном этапе стало возникновение у педагогов чувства неуверенности в своих профессиональных знаниях, что выявлялось в содержании всех модулей с помощью методического приема «шеринг» (метод обратной связи, рефлексия). Преподаватель задавал следующие вопросы: «Как Вы себя чувствуете?», «Что думаете?», «Как оцениваете свою готовность?». Итак, результатом работы на этапе проблематизации стала формулировка проблемы и определение круга знаний и незнаний педагогов.

3. Целеполагание и планирование. Для решения профессиональных задач принципиальной стала организация этапа целеполагания и планирования. Этот этап позволил педагогам четко представить образ продукта, который они должны получить по результатам решения, а также определить систему промежуточных целей и способов их достижения, построить план действий.

На данном этапе использовались различные формы работы – от групповой до фронтальной; с применением вопросно-ответной или диалоговой формы; от организационно-деятельностной игры до лекции. Для активизации мотивационно-ценностной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы применяли следующие методические приемы: наводящие вопросы, анализ случаев, сценарирование решения, ключевые слова и т.п. Основными приемами, стимулирующими совершенствование операционально-деятельностной готовности, стали такие как моделирование ситуации, коллективное обсуждение выделенной проблемы и поиск ее решения, подготовка пошагового плана. Формированию рефлексивно-оценочной готовности способствовали рефлексия аналогичных проблем и анализ практического опыта, взаимоопрос, схематизация.

Приведем пример, который иллюстрирует организацию этапа целеполагания педагогов при решении профессиональной задачи модуля 3. После того как педагоги сформулировали проблему и выделили недостающие теоретические знания по содержанию модуля 3, им было предложено с помощью методического приема «Зеркало прогрессивных преобразований» подготовить цель и план работы [74]. Опишем этот прием пошагово.

Первый шаг – запись проблемы. Педагоги фиксировали следующую формулировку: *отсутствие знаний о технологиях организации инклюзии.*

Второй шаг – определение основных причин данной проблемы и описание их с использованием частицы «не» или слова «нет». Участники выразили причины следующим образом: 1) *не понимаем, что значит «организовать инклюзивное образование»*; 2) *не знаем технологий организации инклюзивного образования*.

Третий шаг – проблему переформулировать с ситуации «минус» в ситуацию «плюс». Педагогами предложен такой вариант переформулировки: *изучить технологии организации инклюзивного образования*.

Четвертый шаг – переформулирование причин в задачи (убрать частицу «не»). Участники представили следующие задачи: 1) *понять, что значит «организовать инклюзивное образование»*; 2) *узнать технологии организации инклюзивного образования*.

Пятый шаг – описание мероприятий по решению каждой из сформулированных задач. Данные мероприятия педагоги изобразили в виде схемы (рис. 2.3).

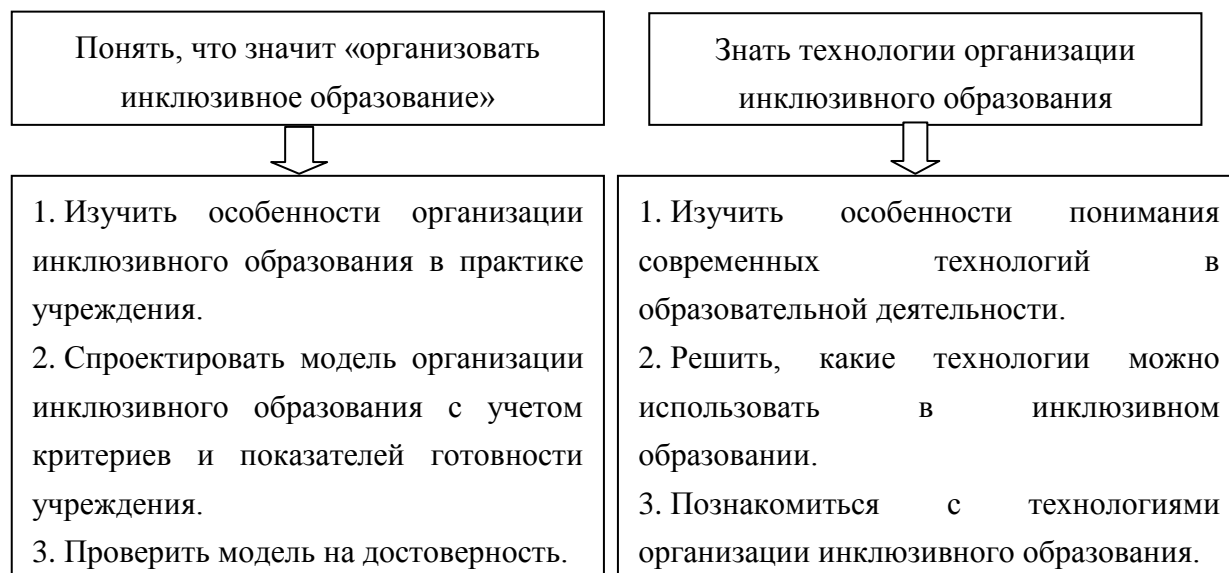


Рисунок 2.3. Пример планирования работы по решению профессиональной задачи модуля 3

В представленном примере отображаются те значимые для педагогов этапы работы, которые необходимы для решения поставленных ими задач. Такое

построение легло в основу плана. В процессе целеполагания и планирования использовались различные приемы работы: заполнение таблиц, дописывание предложений, изучение алгоритмов действий, прием «направляющий текст», анализ конкретной ситуации и др.

Результатом на данном этапе во всех модулях стала формулировка цели и составление плана работы.

4. Конструирование решения профессиональной задачи, реализация.

Основная цель на этом этапе состояла в нахождении решения профессиональной задачи, причем для одной и той же задачи можно было найти множество способов решения. Это зависело от многих факторов: от имеющегося у педагога практического опыта, сформированности профессионально-личностных ценностей, арсенала педагогических средств, методов и приемов, личностного отношения к профессиональной задаче и т.п.

Главным на четвертом этапе стало проектирование способов решения задач на основе имеющегося опыта работы и наличия определенного уровня профессионализма педагогов. В процессе конструирования предполагалось, что у каждого человека в памяти хранятся различные модели решения жизненных и профессиональных ситуаций, которые они могут применить к соответствующей задаче. Актуализировать субъектную позицию педагогов позволили разнообразные (индивидуальные и групповые) формы работы, такие как тренинги, организационно-деятельностные и деловые игры, просмотр видеоматериалов, устный инструктаж, профессиональные мастерские, практикум, письменный инструктаж, консультирование и др.

Для развития мотивационно-ценностной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы использовали следующие методические приемы: мозговой штурм, создание ситуаций успеха и стимулирования и др. С

целью совершенствования операционально-деятельностной готовности применялись такие приемы, как игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, действие по инструкции и пр. На формирование рефлексивно-оценочной готовности педагогов к инклюзивной практике были направлены приемы визуализация, интервьюирование и др.

Приведем пример, демонстрирующий конструирование решения профессиональной задачи модуля 4. Для этого педагогам предлагались следующие задания.

1. Генерирование всевозможных вариантов решения проблемы, в частности ответ на вопрос «Что должен сделать педагог, чтобы сформировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе?». При выполнении задания следовало придерживаться нескольких правил:

- любая критика на данной фазе запрещалась;
- важно представить как можно больше вариантов решения.

Данное задание выполнялось в табличной форме (табл. 2.8).

Таблица 2.8.

Пример генерирования вариантов решения профессиональной задачи модуля 4

<i>Описание варианта решения</i>	<i>Показатели результативности данного варианта решения</i>	<i>Имеющиеся риски</i>
1. Развитие у детей возрастной нормы мотивации на общение и взаимодействие с ребенком с ОВЗ через игровую или другую деятельность.	-включение всех детей в игру или другую деятельность; -общение и взаимодействие детей друг с другом; -получение конкретного результата.	Дети возрастной нормы могут отстраниться от взаимодействия с детьми с ОВЗ. Дети с ОВЗ могут не пойти на контакт с детьми возрастной нормы. Конкретный результат может не получиться.
2. Создание специальных социальных ситуаций, провоцирующих всех детей на взаимодействие.	-участие детей в предложенной ситуации; -взаимодействие детей друг с другом; -решение социальной ситуации.	Дети не захотят участвовать в предложенной ситуации. Дети не смогут выстроить эффективное взаимодействие.
3. Реализация проекта "Толерантность"	-систематические беседы с детьми и их родителями;	Родители не смогут включиться в данный проект.

<i>Описание варианта решения</i>	<i>Показатели результативности данного варианта решения</i>	<i>Имеющиеся риски</i>
(этические беседы, рассмотрение разных ситуаций, проведение ролевых игр, в том числе с участием родителей).	-проведение совместных тематических встреч; -изменение отношения у детей к окружающим, принятие чужих мнений.	У детей не будет формироваться принятие чужих мнений и позиций. Отсутствие единых подходов в воспитании толерантности (в семье и в образовательном учреждении).
4. Создание инклюзивной среды.	-наличие естественной комфортной обстановки; -рационально организованная в пространстве и времени деятельность детей; -насыщение пространства разнообразными предметами, игровыми и информационными материалами; -полисубъектное взаимодействие.	Отсутствие материально-технических возможностей у образовательного учреждения. Отсутствие полисубъектного взаимодействия всех участников. Отсутствие сопровождения детей с ОВЗ в инклюзивной среде.
5. Формирование толерантности одновременно с развитием у детей с ОВЗ высших психических функций, их произвольности.	-развитие произвольности психических процессов; -сформированность поведенческих реакций; -позитивное отношение друг к другу в классе (группе); -принятие и готовность к оказанию помощи.	Сложность в развитии произвольности психических процессов. Наличие неадекватной поведенческой реакции со стороны детей. Отсутствие позитивного отношения детей друг к другу. Нежелание детей возрастной нормы принимать и оказывать помощь сверстникам с ОВЗ.
6. Включение родителей в процесс формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ.	-информированность родителей; -участие родителей в разных видах деятельности образовательного учреждения; -понимание родителями сути инклюзии; -настрой родителей на диалог и обмен мнениями; -участие родителей в принятии решений и умение нести ответственность за них.	Занятость родителей. Категоричные позиции родителей. Отсутствие у родителей информации об инклюзивном образовании и нежелание быть информированным. Нежелание родителей участвовать в образовательном процессе.

В представленном примере педагоги спроектировали варианты формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ не только у нормально развивающихся сверстников, но и у их родителей. Следующей фазой стал выбор наилучших вариантов решения проблемной задачи. К каждому варианту необходимо было предложить аргументы «за» и «против». В итоге группа

педагогов приняла решение, что все варианты имеют значимое место в образовательном процессе и могут быть использованы в процессе решения профессиональной задачи модуля 4. Последней фазой на данном этапе стало ранжирование и обоснование принятых педагогами решений. Результатом работы на этапе конструирования решения явилось составление и апробация алгоритма действий, позволяющего максимально эффективно решить поставленную педагогическую задачу. Причем представленный алгоритм педагогические работники должны были обосновать и доказать значимость каждого его шага.

5 Рефлексия. Понятие «рефлексия» многими исследователями (В.А. Козыревым, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной и др.) понимается как способность человека обращаться к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаниям. Профессиональная педагогическая рефлексия связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, его пересмотром, перепроектированием способов педагогических действий [86].

Рефлексия в рамках нашего исследования позволяла проанализировать результат и процесс изучения содержания модуля, фиксировать эти результаты, а также осознать ценностную значимость своей профессиональной работы в сфере инклюзивного образования. Это осуществлялось при использовании различных форм работы: фронтальных, групповых, парных и индивидуальных. Использовались разнообразные методические приемы: набор рефлексивных вопросов, эссе, ведение рефлексивного дневника, шеринг, синквейн, интервьюирование, возвращение к кластерам, свободное письмо, парное подведение итогов и др.

Проиллюстрируем этап рефлексии на примере решения профессиональной задачи модуля 5. После изучения содержания модуля 5 педагогам предлагалось заполнить «Бортовой журнал» [86]. Суть данного приема заключалась в обобщении и анализе результатов решения профессиональной задачи, самого процесса их получения и собственных личностно-профессиональных ценностей и умений, которые сформировались в данном процессе. Педагогам был предложен набор рефлексивных вопросов, ответы на которые необходимо было представить в таблице (табл. 2.9).

Таблица 2.9.

Пример «бортового журнала»

<i>Набор рефлексивных вопросов</i>	<i>Заполнение журнала педагогами</i>
Каков результат решения профессиональной задачи модуля 5?	Представлен проект индивидуального психолого-педагогического сопровождения семилетнего ребенка с ОВЗ (приложение 5).
Соответствует ли этот результат критериям: - научная обоснованность; - полнота и четкость выполнения задачи; - адекватность; - достаточность; - целесообразность предложенного варианта; - культура представления?	Соответствует: - проект построен в соответствии с рекомендациями Н.Я. Семаго и М.М. Семаго; - охвачены все виды детской деятельности, все аспекты психического, личностного, поведенческого развития ребенка; - программы и технологии, обозначенные в проекте, адекватны возрастным и личностным особенностям данного ребенка, соответствуют основным целям и содержанию дошкольного образования; - проект представлен в табличной форме.
Каким образом был получен данный результат?	1. Определили недостающие теоретические знания. 2. Изучили технологию работы междисциплинарной команды, технологию работы ПМПк, технологию разработки адаптированной образовательной программы. 3. Участвовали в работе ПМПк. 4. Составляли алгоритм и модель взаимодействия специалистов междисциплинарной команды в условия инклюзии. 5. Разработали проект индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в условиях инклюзии.
Все ли получилось в процессе решения профессиональной задачи?	Да.
Какие компетенции в настоящее время сформированы у Вас в аспекте организации и содержания работы междисциплинарной	Знаем: - специфику инклюзивного образования; - научно-методологическую концепцию понимания нормативного и нарушенного развития ребенка; - психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;

<i>Набор рефлексивных вопросов</i>	<i>Заполнение журнала педагогами</i>
команды?	<ul style="list-style-type: none"> - особенности индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии; - содержание работы междисциплинарной команды и ПМПк. <p style="text-align: center;">Умеем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выявлять закономерности и особенности развития детей с ОВЗ; - выстраивать совместную командную работу, направленную на индивидуализацию психолого-педагогического сопровождения; - участвовать в разработке индивидуальных адаптированных программ для детей с ОВЗ; - применять технологию разработки индивидуального психолого-педагогического сопровождения. <p style="text-align: center;">Можем:</p> <ul style="list-style-type: none"> - отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования и проектировать учебный процесс; - использовать на практике эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса; - создавать коррекционно-развивающую среду.
Какие наиболее важные вопросы были изучены?	Освоены технологии работы ПМПк, междисциплинарной команды, составлена адаптированная образовательная программа, изучены особенности проектирования индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии.
Перечислите основные педагогические ценности, пропагандируемые в модуле 5.	Гуманность, гибкость, взаимопонимание, открытость, коммуникабельность, человеколюбие, толерантность, уважение и внимание к другим людям, ответственность, доброта, умение работать в команде педагогов.
Что еще необходимо узнать по данной проблеме?	Надо научиться проектировать инклюзивное образовательное пространство (на административном, педагогическом уровне и уровне обучающихся / воспитанников) в соответствии с психофизическими особенностями детей с ОВЗ.

В представленном примере педагогами проанализированы не только результаты решения профессиональной задачи, но и процесс решения, а также указаны педагогические ценности. Для осуществления личностной рефлексии участникам предлагался прием «Пятиминутное эссе». Следовало описать свои впечатления о процессе решения профессиональной задачи; указать, какой новый опыт приобретен). Каждый педагог в течение пяти минут излагал собственные мысли по поводу изучаемой темы и собственного профессионального развития благодаря усвоению содержания данного модуля.

Таким образом, каждый модуль заканчивался рефлексией, но в зависимости от содержания применялись разные методические приемы как в

устной, так и письменной формах. Основным результатом на данном этапе стало осмысление и изменение собственной профессиональной позиции и конструирование на основе полученных знаний, умений и практического опыта новой педагогической деятельности.

Перечисленные этапы технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, их описание, а также формы работы, методические приемы результаты каждого этапа описаны в приложении 3.

Как было отмечено в теоретической части нашего исследования, технология организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна осуществляться с использованием гуманитарных технологий. Влияя на интегральные характеристики человека (потребности, мотивы, ценностные ориентации и т.п.), гуманитарные технологии ориентированы на профессионально-личностное развитие педагогов и позволяют персонифицировать весь процесс подготовки.

К таким технологиям относятся технология контекстного обучения, технология развития критического мышления, технология групповой работы, технология обучения методом кейсов, технология фокус-групповой работы, технология проектирования индивидуального коррекционно-образовательного маршрута и др. В рамках нашего исследования перечисленные гуманитарные технологии встраивались во все этапы реализации решения профессиональной задачи и обеспечивали активизацию деятельности педагогов. Описание гуманитарных технологий и особенности их применения в процессе реализации модульной программы представлены в приложении 4.

Перечисленные выше позиции легли в основу разработки модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (рис.2.4).



Рисунок 2.4. Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Построение модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволило отобразить взаимосвязь и взаимозависимость целей, содержания и технологии, что характеризует подготовку как целостный процесс, имеющий синкретичный характер. Кроме того мы рассматриваем подготовку как персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которых у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

Итак, в модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлены:

- цель подготовки, которая заключается в развитии профессиональной компетентности педагогов и рассматривается нами как способность решать пять групп профессиональных задач в области инклюзивного образования;

- содержание подготовки отражено в модульной программе, включающей пять взаимосвязанных модулей, которые выделены нами на основании выявленных тенденций развития инклюзии и профессиональных затруднений педагогов;

- технология подготовки рассматривается нами как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), позволяющий формировать мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность к работе в условиях инклюзивного образования посредством решения профессиональных задач и включающий на всех этапах ее реализации гуманитарные технологии.

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами был проведён контрольный этап, что позволило выявить эффективность

реализованной модульной программы и технологии организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2.4. Результаты опытно-экспериментального исследования по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В настоящем параграфе представлен анализ результативности содержания и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. На контрольном этапе исследования применялась та же программа изучения готовности педагогов, что и на констатирующем.

Количество респондентов, участвующих в исследовании, осталось прежним (296 чел.). Однако следует отметить изменения, произошедшие за последние 3 года, которые коснулись таких показателей, как квалификационная категория, образование и стаж профессиональной деятельности.

Высшее профессиональное образование зафиксировано у 228 человек (77 %), что на 8 % больше, чем на констатирующем этапе исследования. Как положительный факт отмечено уменьшение количества педагогов со средним специальным образованием до 44 человек (11 %). В настоящее время 17 человек обучаются в высшем учебном заведении.

Изменения зафиксированы и в квалификационных характеристиках:

- уменьшилось количество человек, не имеющих квалификационную категорию и не прошедших аттестацию на соответствие занимаемой должности, с 71 до 54 человек (что на 6 % меньше);

- уменьшилось количество педагогов, имеющих вторую квалификационную категорию до 73 человек (что на 9 % меньше);

- увеличилось количество педагогов, аттестованных на первую квалификационную категорию с 84 до 101 человека (что 6 % больше);

- увеличилось количество человек, имеющих высшую квалификационную категорию до 68 педагогов (что на 9 % больше).

Данные показатели свидетельствуют о повышении уровня квалификации и образования за истекший период.

Методики изучения уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которые были использованы в программе на констатирующем этапе исследования, не изменились. Процедура оценивания и определения уровня готовности также осталась прежней.

Подробнее остановимся на результатах, полученных на контрольном этапе исследования. В соответствии с программой исследования мы выявляли сформированность мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного и рефлексивно-оценочного критерия.

Рассмотрим результаты сформированности мотивационно-ценностного критерия, полученные на констатирующем этапе. Проведенное анкетирование позволило выявить следующие тенденции:

- с принципами, задачами и философией инклюзивного образования познакомились все респонденты (100 %);

- ценности инклюзии понимают все испытуемые (100 %);

- заинтересованность в решении задач инклюзивного образования проявляют все педагоги (100 %);

- ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к инклюзивному образованию демонстрируют все участники исследования (100%);

- готовность организовывать совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием демонстрируют не все педагоги (88 %), тем не менее эти данные на 54 % больше, чем на констатирующем этапе исследования.

Проиллюстрируем выявленные тенденции примерами. Так, при ответе на вопрос «*Как Вы понимаете инклюзивное образование?*» респонденты фиксировали не только определение, закрепленное законодательно, но и дополняли информацией из содержания модуля 1, а именно: описывали принципы и задачи инклюзии, характеризовали основные тенденции развития совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием за рубежом и в отечественной практике.

«Инклюзивное образование в соответствии с законом об образовании, рассматривается как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В процессе организации инклюзивной практики следует придерживаться следующих принципов: 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. Все люди нуждаются друг в друге. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников. Для всех детей достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека. Я понимаю инклюзию в образовании как возможность детям с ограниченными возможностями здоровья социализироваться, стать активным субъектом социума, почувствовать себя нужным и полезным. Ведь, как сказал О. Уайльд, «цель жизни – самовыражение». Поэтому надо помочь ребенку с ОВЗ самовыразиться

и самореализоваться»; «Одной из самых главных задач педагога, я считаю, стоит задача – научить здоровых детей относиться к детям с ОВЗ гуманно. Поэтому я должна сама демонстрировать гуманное отношение, понимание проблем инвалидности»; «Инклюзивное образование позволяет детям с ОВЗ посмотреть на мир другими глазами, поверить в себя и в свои силы. Иногда такие люди заставляют поверить в свои силы людей здоровых, без ограничений. Мне кажется, что в этом заключается суть и ценность инклюзии».

Такие ответы свидетельствуют о том, что педагоги придают инклюзивному образованию, в первую очередь, роль социально значимого явления, имеющего ценностный смысл и гуманную установку. Это позволяет нам сделать вывод о том, что ценность инклюзии не только точно и полно понимается респондентами, но разделяется, привносится в собственную профессиональную деятельность.

Отвечая на вопрос *«В чем, по Вашему мнению, назначение инклюзивного образования?»* педагоги также отмечали не только гуманную направленность, но и в целом рассматривали инклюзию в качестве эволюционного процесса, связанного с социальными, экономическими и другими движениями в мире. *«Через инклюзию окружающие учатся толерантности, учатся принимать всех такими, какие они есть»; «Инклюзивное образование дает возможность развиваться обществу, а общество – это мы, значит развиваемся все мы»; «Инклюзивное образование, по моему мнению, является своеобразной эволюцией образования в целом. Это толчок к развитию всех детей и общества в целом»; «Основное назначение инклюзии заключается в его ценностном смысле. Посредством принятия детей с ОВЗ мы формируем новые для общества нравственные и социальные ценности и нормы».*

Эти ответы позволяют зафиксировать у педагогов глубокое понимание инклюзивных процессов и их истинное назначение для развития образования и общества в целом.

Вопрос, связанный с отношением респондентов к детям с ОВЗ, также вызвал позитивные ответы. Наиболее часто мы сталкивались со следующими формулировками: *«каждый ребенок – это развивающаяся личность, поэтому я положительно отношусь к каждому, вне зависимости от его индивидуальных особенностей»*; *«я уважаю таких детей и их родителей»*; *«я толерантно отношусь к детям с ОВЗ и считаю свои долгом обеспечить их социализацию и включение не только в образовательный процесс, но и в социальную жизнь»*.

Представленные ответы доказывают вовлеченность педагогов в процесс организации инклюзивного образования детей с ОВЗ, сформированность их педагогических ценностей относительно инклюзии в целом и к лицам с ОВЗ в частности.

Интересными стали ответы на вопрос *«Почему Вы обратились к проблемам организации инклюзивного образования?»*. Если на констатирующем этапе исследования мы встречали отзывы, связанные с необходимостью организации обучения детей с ОВЗ, приказами администрации, то на контрольном этапе ответы педагогов изменились. *«Мне интересно поучаствовать в инновационном процессе, который касается организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием»*; *«Я столкнулась с тем, что мне нравится помогать ребенку с ОВЗ. Я чувствую, что смогу еще лучше организовать работу и помочь такому ребенку социализироваться, стать нужным в этом мире. Ведь это будет показателем и моей нужности»*; *«Я уверена, что это правильный подход к образованию лиц с инвалидностью и ограничениями в здоровье»*.

В представленных примерах мы вновь фиксируем не только ответ на поставленный вопрос, но и изменения, связанные с ценностными профессиональными преобразованиями педагогов.

Отвечая на вопрос о готовности к работе с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии, не все ответы были положительными. Представим некоторые: *«Мне кажется, что я недостаточно готов к реализации идей инклюзивного образования, у меня недостаточно хорошо сформированы профессиональные умения»*; *«Психологически я готова работать с детьми, имеющими разные проблемы в здоровье, но профессионально мне надо еще развиваться»*; *«Готовность работать – это значит уметь включать всех детей и одновременно думать и о детях с нормальным развитием, и о детях с ограничениями. Пока моя профессиональная компетентность не позволяет говорить о полной готовности (есть еще некоторые ошибки)»*.

Такие ответы свидетельствуют о том, что педагоги готовы дальше обучаться и получать необходимые профессиональные знания в области организации инклюзивного образования. В сравнении с данными на констатирующем этапе исследования готовность к работе в условиях инклюзии продемонстрировали уже 88 % педагогов, что на 54 % больше.

Сравним количественные и качественные показатели на констатирующем и контрольном этапах по данной методике. К положительной динамике можно отнести увеличение количества педагогов, мотивированных на реализацию идей и задач инклюзивного образования с 34 % до 63 % (на 86 чел.). Также отмечается рост у большего количества респондентов понимания ценности инклюзии и включения детей с ОВЗ.

По второй методике аналогично отмечаются положительные изменения. Объектом исследования в данном случае стало отношение педагогов к детям с

ОВЗ и процессу внедрения инклюзии в образование. В результате отмечается, что низкий уровень не был выявлен в отличие от констатирующего этапа. Средний уровень принятия детей с ОВЗ зафиксирован в 66 % случаев (195 чел.), что на 23 % меньше, чем на констатирующем этапе. У этой категории педагогов сохраняются затруднения в оказании персонифицированной поддержки. Положительная динамика по данной методике отмечена в 34 % случаев; 101 человек продемонстрировали высокий уровень принятия всех детей.

В процессе просмотра представленных видеофрагментов занятий, уроков, а также внеклассных мероприятий мы отметили, что педагоги включают детей с ОВЗ в общее обсуждение или совместную деятельность и при этом оказывают персональную поддержку (помогают вырезать или дорисовать деталь; придерживают детей, которым сложно передвигаться; увеличивают рисунки для детей с нарушениями зрения и т.п.). Нами было отмечено, что значительная часть видеоматериалов содержит фрагменты, где дети с нормальным развитием оказываются в позиции сопровождающих детей с ОВЗ. Ни в одном фрагменте нами не было засвидетельствовано неуважительное недоброжелательное отношение к обучающимся / воспитанникам с проблемами в развитии.

По третьей методике (изучение профессиональной педагогической толерантности, автор Ю.А. Макаров) зафиксированы следующие изменения. Низкий уровень не выявлен, обнаружен средний уровень педагогической толерантности у 57 % педагогов (168 чел.); высокий уровень обнаружен в 43 % педагогов (128 чел.), на констатирующем этапе высокий уровень был в 33 % случаев (98 чел.).

Частым выбором стало: *«Обычно я спокоен и расстроить меня нелегко»; «Работа настоящего педагога – это, прежде всего, жертвенность, пренебрежение собственными интересами»; «Профессиональный педагог всегда*

стремится к тому, чтобы успокоить детей, коллег, сохранить хорошие отношения»; «Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему на встречу» и др.

При сравнении сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности на констатирующем и контрольном этапах исследования были выявлены следующие количественные показатели (рис. 2.5).

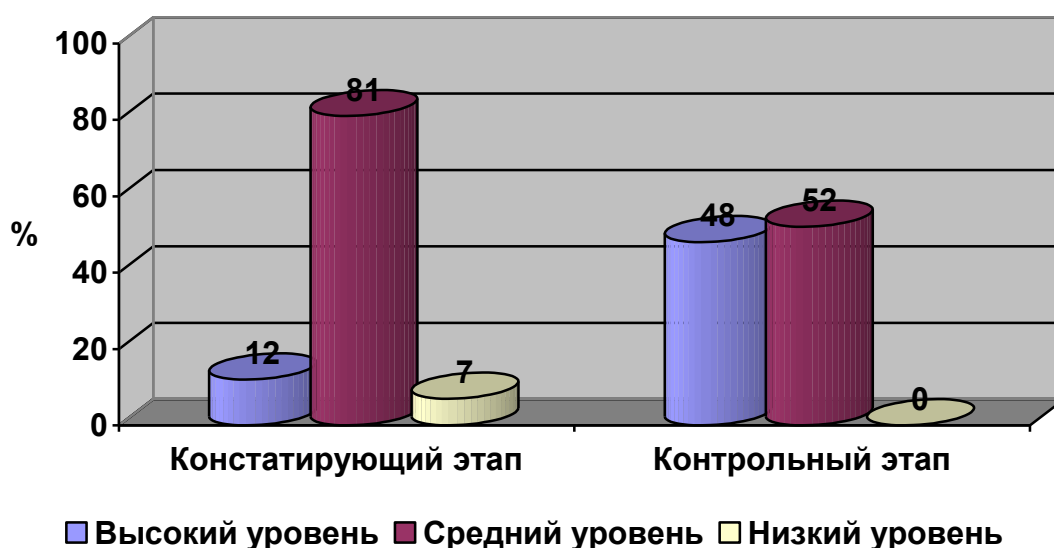


Рисунок 2.5. Результаты сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах исследования

Таким образом, на контрольном этапе исследования показатели низкого уровня не выявлены; показатели среднего уровня (52 %) снизились на 29 %. Это закономерно привело к повышению на 37 % высокого уровня (48 %).

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны (приложение 6). В соответствии с полученными данными по методу Фишера уровень развития мотивационно-ценностной готовности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития мотивационно-ценностной готовности на констатирующем этапе.

Анализируя количественные и качественные данные можно сделать следующие выводы:

1. Увеличению количества педагогов, знающих и понимающих сущность инклюзивного образования, его основные принципы и задачи, умеющих проявлять ценностное отношение, личностную заинтересованность в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья, способствовало содержание модуля 1 «Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен».

2. Мотивированию педагогов к активным действиям при организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием содействовало использование гуманитарных технологий, таких как технология фокус-группового обучения, технология контекстного обучения и др.

3. Большое эмоциональное воздействие на педагогов и их ценностные ориентации оказал просмотр и анализ видеоматериалов: короткометражных фильмов («Клеймо», «Цирк «Баттерфляй»), социальных роликов («Мы за инклюзивное образование», «У них нет рук, но они прекрасные мамы...»), документального фильма «Быть вместе, опыт развития инклюзивного образования» (РООИ «Перспектива») и др.

4. Особое значение в формировании мотивационно-ценностного компонента мы отводим профессиональным задачам, четкая структура которых способствовала определению поля собственных знаний и незнаний, выделению проблемного вопроса, алгоритмизации действий по решению задачи и получению конкретного продукта ее решения.

Сравним динамику количественных и качественных показателей, полученных при изучении операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Как показали полученные по первой методике данные, понимание психолого-педагогических особенностей развития детей с ОВЗ увеличилось с 21 % до 52 % (154 чел.). Однако способность анализировать затруднения и проблемы таких детей

показали лишь 29 % педагогов (85 чел.), что всего на 15 % больше. Это обусловлено тем, что полученные знания о структурах отклоняющегося развития хоть и являются системными, тем не менее, существует необходимость их постоянного закрепления и развития на основе имеющихся знаний, умений и способностей. Отмечается необходимость организации тренировочных занятий, особенно по проведению диагностик и выявлению особых образовательных потребностей обучающихся / воспитанников с ОВЗ.

Так, в процессе анализа видеоматериалов мы зафиксировали следующее: педагоги демонстрируют умение наблюдать за детьми в условиях инклюзии; понимают причинно-следственные связи, определяющие то или иное поведение и состояние детей; могут проектировать предварительные пути решения затруднений. Причем, многие респонденты продемонстрировали умение контролировать и видеть всех детей, в том числе с ОВЗ; проявляют внимание к ответам и конкретным действиям таких детей и умение осуществлять оценивание продвижения обучающихся с ОВЗ в образовательном процессе. Кроме того педагоги побуждали всех детей оценивать свою собственную работу или работу друг друга, что в целом влияет на формирование адекватных реакций и рефлексивных умений у всех обучающихся.

Аналогичная ситуация складывается при анализе проектировочных умений педагогов по созданию коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования. Если на констатирующем этапе исследования по данному показателю мы выявили абсолютный 0, то на контрольном этапе отмечается положительная динамика. Так, 10 % педагогов (29 чел.) показали сформированное умение, что проявилось в использовании заданий, предусматривающих смену доминантного анализатора или с опорой на несколько анализаторов, включении продуктивных вариантов обработки

материала, а также в создании доступной, вариативной среды и поддержки развития каждого ребенка. Однако были выявлены и ошибки: чрезмерное увеличение внимания к детям с ОВЗ, пресыщение урока или занятия разнообразными заданиями и упражнениями, гипер поддержка и недостаточная самостоятельность детей и др.

Как положительный факт следует отметить сформированность у 53 % педагогов (156 чел.) умения включать детей ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс. Включение осуществлялось сначала посредством индивидуализированных заданий, которые потом переводились в разряд дифференцированных и далее задания выполнялись совместно со всеми детьми. Кроме того педагоги организовывали дополнительное переключение ребенка с ОВЗ с одного вида деятельности на другой, использовали задания и упражнения с опорой на несколько анализаторов и т.п.

Совершенствовалась способность испытуемых отбирать и реализовывать адекватные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования на 9 % (с 60 % до 69 %). На контрольном этапе респонденты демонстрируют персонализированное одобрение и поддержку детей при столкновении с трудностями в работе; стимулируют их интерес к общению и взаимодействию в процессе обучения; передают позитивный настрой во время общения с детьми; создают ситуации открытого обсуждения и сотрудничества детей друг с другом. Кроме того педагоги предоставляют возможность выбора альтернативных средств коммуникации, помогая делать их доступными для понимания для всех детей. Во время объяснения нового материала участниками исследования используются коррекционно-развивающие методы и приемы, направленные на стимуляцию высших психических функций. С целью создания

позитивной атмосферы в классе / группе значительная часть респондентов организует коллективную продуктивную мотивированную деятельность детей.

Итого по первой методике (на контрольном этапе исследования) были выявлены следующие результаты: низкий уровень наблюдался у 10 % педагогов (30 чел.), что на 9 % меньше, средний уровень отмечен у 71 % педагогов (210 чел.), высокий уровень зафиксирован у 19 % педагогов (56 чел.), что на 11 % больше.

Второй методикой, посредством которой определялся уровень сформированности операционально-деятельностного критерия, стала методика оценки продуктов деятельности. Экспертной оценке подверглись следующие продукты деятельности педагогов: перспективный план работы на год, конспект урока (занятия), индивидуальная образовательная программа, индивидуальная образовательная траектория, индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, проект организации инклюзивного образования в классе (группе), программа самообразования и эссе.

Последовательно рассмотрим каждый из перечисленных продуктов.

Анализ предоставленных перспективных планов работы на учебный год позволил выявить следующие положительные тенденции:

- снизилось количество педагогов, затрудняющихся в формулировке целей и задач (со 120 до 73 человек);

- увеличилось количество педагогов (с 187 человек до 238), учитывающих в планировании индивидуальные особенности обучающихся, воспитанников (во многих образовательных организациях изменилась сама форма плана);

- стали выделяться такие направления работы, как психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, работа по воспитанию толерантного отношения в детском и взрослом коллективе.

Приведем несколько примеров, подтверждающих перечисленные положительные тенденции.

Пример 1 (начальная школа, 1 класс). Цели и задачи учебно-воспитательной работы

Цель учебно-воспитательной работы по предмету «Окружающий мир» - способствовать формированию у учащихся знаний о мире и организация практики взаимодействия с окружающим миром.

1. Овладение основными знаниями по природоведению и развитие представлений об окружающем мире:

- называть окружающие предметы и их взаимосвязи;*
- объяснять, как люди помогают друг другу жить;*
- называть живые и неживые природные богатства и их роль в жизни человека;*
- называть основные особенности каждого времени года.*

2. Развитие способности использовать знания по природоведению и сформированные представления о мире для осмысленной и самостоятельной организации безопасной жизни в конкретных условиях:

- оценивать правильность поведения людей в природе;*
- оценивать правильность поведения в быту (правила общения, правила ОБЖ, уличного движения).*

3. Развитие познавательных умений и навыков взаимодействия с миром живой и неживой природы:

- ориентироваться в своей системе знаний: отличать новое от уже известного с помощью учителя;*
- делать предварительный отбор источников информации (в зоне своих индивидуальных возможностей);*

- *добывать новые знания: находить ответы на вопросы, используя учебник, свой жизненный опыт и информацию, полученную на уроке (в зоне своих индивидуальных возможностей);*
- *перерабатывать полученную информацию: делать выводы в результате совместной работы всего класса (в зоне своих индивидуальных возможностей);*
- *перерабатывать полученную информацию: сравнивать и группировать предметы и их образы (в зоне своих индивидуальных возможностей);*
- *преобразовывать информацию из одной формы в другую: подробно пересказывать небольшие тексты, называть их тему (в зоне своих индивидуальных возможностей).*

В данном примере присутствуют: диагностичность; учет индивидуальных особенностей детей; ориентирование на «выращивание» умений (от понимания знаний, к осмыслению и творческому переносу в свою учебно-практическую деятельность); отражение принципов инклюзивного образования и положительных тенденций его развития.

Таблица 2.10

Пример формы плана (дошкольная инклюзивная группа)

День недели	Режимные моменты	Совместная деятельность взрослого и детей с учетом интеграции образовательных областей			Самостоятельная деятельность детей	Формы включения детей с ОВЗ
		Групповая, подгрупповая работа	Индивидуальная работа	Образовательная деятельность в режимных моментах		
	Утро					
	Непосредственная образовательная деятельность	Занятие 1. Цель: Интеграция образовательных областей: Краткий план: Особенности сопровождения детей с ОВЗ				
		Занятие 2. Цель: Интеграция образовательных областей: Краткий план:				

		Особенности сопровождения детей с ОВЗ				
	Прогулка					
	Вторая половина дня					
	Прогулка					

В данном примере положительным моментом является ориентировка на индивидуализацию и включение детей с ОВЗ в образовательный процесс (графа «Формы включения детей с ОВЗ», пункт «Особенности сопровождения детей с ОВЗ»).

В процессе анализа конспектов уроков и занятий педагогов были выявлены следующие положительные тенденции: применяются разнообразные способы включения детей с ОВЗ в образовательную среду с нормально развивающимися сверстниками; используются игры и упражнения, способствующие развитию сенсомоторной сферы, психических процессов и произвольности всей психической деятельности детей; отмечается гуманитарная направленность всего образовательного процесса. Положительная динамика была зафиксирована у 68 % педагогов (196 чел.). Тем не менее, сохраняются проблемы в применении технологий организации инклюзивного образования: это было отмечено у 31 % педагогов (91 чел.).

После прохождения модульной программы педагоги стали активными участниками психолого-медико-педагогического консилиума, научились разрабатывать индивидуальные и адаптированные образовательные программы, индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты. Вариант разработки психолого-педагогического сопровождения дошкольника с нарушениями опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич) представлен в приложении 5.

Продемонстрированные педагогами результаты обусловлены тем, что при освоении модулей 3 и 5 рассматривались особенности работы психолого-медико-педагогического консилиума, разнообразные технологии организации инклюзивного образования. В содержании модулей обосновывалась необходимость ведения определенной документации, предлагались различные формы и способы ее заполнения, отрабатывалось умение составлять индивидуальные траектории развития детей с ОВЗ в условиях инклюзии.

Анализируя представленные разработки документов по индивидуальному психолого-педагогическому сопровождению, следует обозначить следующие тенденции:

- около 60 % педагогов (182 чел.) понимают различия между индивидуальной и адаптированной образовательной программой, индивидуальным коррекционно-образовательным маршрутом;

- 34 % педагогов (101 чел.) при разработке индивидуальной программы развития учитывают индивидуальные психофизические особенности ребенка с ОВЗ, фиксируют количественные и качественные изменения в часах и содержании образовательной программы, обозначают критерии и показатели оценки сформированности необходимых умений и навыков, а также социальных компетенций у интегрированного ребенка с ОВЗ; описывают особенности включения данного ребенка и особенности проведения воспитательной работы;

- 16 % педагогов (48 чел.) при составлении адаптированной образовательной программы отражают индивидуальные цель, задачи и основные направления коррекционно-развивающей работы; обозначают механизм и особенности ее реализации (расписание, карта и форма обучения); описывают ожидаемые результаты и способы их оценивания;

- 38 % педагогов (112 чел.) при разработке индивидуального коррекционно-образовательного маршрута фиксируют особенности психологической, коррекционной, педагогической и лечебно-профилактической помощи; описывают специальные условия, их длительность и конкретную задачу для ребенка с ограниченными возможностями здоровья; формулируются критерии достижений и форма их оценки.

В связи с тем, что перечисленную выше документацию педагоги не показали на констатирующем этапе исследования, провести сравнительный анализ не представляется возможным. Это является, по нашему мнению, важным критерием, характеризующим операционально-деятельностную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Кроме документов, ориентированных на индивидуализацию инклюзивного процесса, анализировался проект организации инклюзивного образования в образовательной организации. При анализе данного продукта педагогической деятельности выявились следующие проблемы:

- актуальность организации инклюзивного образования в конкретном образовательном учреждении формулируется без опоры на конкретные факты и количественные показатели;

- сформулированные цель и задачи не диагностичны;

- отмечается увеличение либо теоретического, либо эмпирического обоснования;

- описание проекта неполное, замечается нелогичность изложения;

- система критериев и показателей также нечеткая и не отражает результативность проекта.

В целом представленные проекты имеют четко описанные шаги и действия, в виде конкретных мероприятий, необходимых для организации инклюзивного образования в общеобразовательной школе или детском саду.

Анализ разработки программ самообразования также осуществлялся только на контрольном этапе исследования. Следует отметить, что педагоги понимают, какие профессиональные задачи при организации инклюзивного образования им необходимо решать, какие знания, умения и способы самообразования необходимы для решения поставленных профессиональных задач; фиксируется пошаговое достижение поставленных целей относительно инклюзивного образования. Данные тенденции прослеживаются у 74 % педагогов (220 чел.).

Экспертизе также был подвергнут такой продукт деятельности педагогов, как эссе. По результатам анализа следует отметить, что все педагоги представили личностную оценку инклюзивному образованию, было выявлено глубокое понимание проблем детей с ОВЗ, ценностное отношение к инклюзии; приводятся реальные примеры организации инклюзивного образования.

Приведем несколько примеров эссе, где отражается все перечисленное.

Пример 1. «В прошлом году к нам в детский сад поступил мальчик Ваня Л. (5 лет) с диагнозом детский церебральный паралич. Мы не могли себе представить, что сумеем добиться каких-то успехов. Он не мог ни подниматься по лестнице самостоятельно, ни надеть носки, не знал ни единого стишка, то есть то, что обычные дети осваивают еще до поступления в детский сад. Отставание в интеллектуальном развитии проявлялось и в неадекватном восприятии окружающих. Мы испробовали различные способы. И постепенно он начал втягиваться в процесс, появился интерес к занятиям продуктивными видами деятельности.

Сегодня можно сказать, что Ваня практически не отличается от остальных детей группы — живой, веселый, озорной. Научился подниматься по лестнице и очень этим гордится, наизусть знает стихи А. Барто. Если раньше мальчик сторонился ребяташек, то сейчас он говорит: «Я хочу с ними вместе играть!». Несмотря на этот серьезный недуг, он учится правильно строить речь, учится общаться с остальными ребятами. Ему просто нужно было больше времени, чем его сверстникам. И все это — благодаря инклюзивному образованию. Оно дает возможность людям с ограниченными возможностями не оставаться в стороне от общественного и социального развития».

(из эссе заместителя директора)

Пример 2. «Человек так устроен, что может учиться радости, любви, сопереживанию только тогда, когда он видит эти чувства по отношению к нему. Человек может научиться любви, только когда видит эту любовь. Всегда считала, инклюзивное образование – это и есть, то к чему должно стремиться наше образование в целом. Но самое главное, на мой взгляд, это индивидуальное сопровождение, которое будет развивать его, и развивать всех детей в целом. Я считаю, что инклюзивное образование – это та тоненькая ниточка, которая связывает ребенка с ограниченными возможностями здоровья с обществом, с миром, с любовью».

*(из эссе учителя начальных классов
общеобразовательной школы)*

Пример 3. «Мама любит свое чадо любым: больным, здоровым, с увечьем и умственной отсталостью, но с этой любовью соседствуют стыд оттого, что ребенок отличается от сверстников, страх, что его обидят, не поймут, не примут. Но оберегать его от всего мира неправильно и недальновидно. Получается, детей, растущих в изоляции от общества, к лишению шанса войти

в жизнь на равных с остальными приговаривают самые близкие и родные люди. ... Я думаю, что все люди нуждаются друг в друге. Ребенок с ОВЗ нуждается в поддержке и дружбе ровесников, что приносит, в большинстве случаев положительные результаты. Но ведь и дети с нормальным развитием тоже многое почерпнут для себя из такого общения, смогут научиться заботиться о ближнем, воспитывать в себе чувство гуманности».

(из эссе воспитателя дошкольной группы)

Пример 4. «Я отношусь неоднозначно к данной проблеме. Да, необходимо предпринимать специальные действия для того, чтобы дети-инвалиды стали равноправными, а учащиеся научились взаимопомощи, умению сопереживать, сочувствовать. Дети - инвалиды должны иметь возможность обучаться в ВУЗах, получить достойную профессию, адаптироваться в современных социальных условиях, иметь возможность принимать участие в общественной деятельности. В связи с этим они будут чувствовать себя полноценными гражданами, так как будут включены в образовательную и социальную жизнь, смогут ощущать безопасность, ценность совместного пребывания в коллективе, принимать совместное решение. Инклюзивное образование следует внедрять в образовательную систему осторожно, постепенно, т.к. общество (родители, педагоги, дети,) не готовы к переменам. Педагогам следует перестроить процесс совместного обучения, пройти переподготовку и т.д., а для этого нужно время. Своё небольшое сообщение хотелось бы закончить словами Дэвида Бланкета «Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом».

(из эссе руководителя общеобразовательной школы)

Из представленных примеров видно, что у каждого педагога имеется свое отношение к инклюзивному образованию, но все понимают необходимость построения этого процесса, включения специальных средств, создания специальных условий и индивидуального сопровождения.

По результатам данной методики зафиксированы следующие данные: низкий уровень зарегистрирован у 6 % педагогов (18 чел.), это на 30% меньше, чем на констатирующем этапе. Средний уровень был отмечен у 69 % педагогов (205 чел.), что на 11 % больше, чем при предыдущей диагностике. Высокий уровень зафиксирован у 19 % педагогов (17 чел.), на констатирующем этапе высокий уровень не был выявлен.

При выявлении уровня сформированности операционально-деятельностного критерия на контрольном этапе исследования, также как и на констатирующем, применяли методику оценки готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию. По результатам диагностирования отмечается следующее: рост психологической готовности работников образовательного учреждения; наличие стратегии и тактики развития инклюзивного образования в учреждении; разработка локальных актов, индивидуальных документов, посвященных организации инклюзивного образования; проектирование программы внедрения инклюзив практику образовательного учреждения; подготовка специальных условий (материально-технических, финансовых, учебно-методических, информационных, кадровых).

Полная готовность образовательного учреждения к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием отметили лишь в 9 % случаев (3 учр.), на констатирующем этапе этого не отмечалось. В таких организациях было выявлено наличие всех показателей, разработаны программы развития инклюзивного образования, описана система психолого-педагогического

сопровождения интегрированных детей, сформирована материально-техническая, учебно-методическая, информационная, кадровая готовность.

Частичная готовность зафиксирована в 81 % случаев (26 учр.), что проявлялось в наличии готовности педагогических работников и отсутствии необходимой материально-технической базы, финансовой обеспеченности и недостаточном учебно-методическом сопровождении инклюзивных процессов. Отсутствие готовности было отмечено в 9 % случаев, это на 19 % меньше, чем на констатирующем этапе.

Таким образом, по результатам анализа трех методик были выявлены уровни сформированности операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которые представлены на рисунке 2.6.

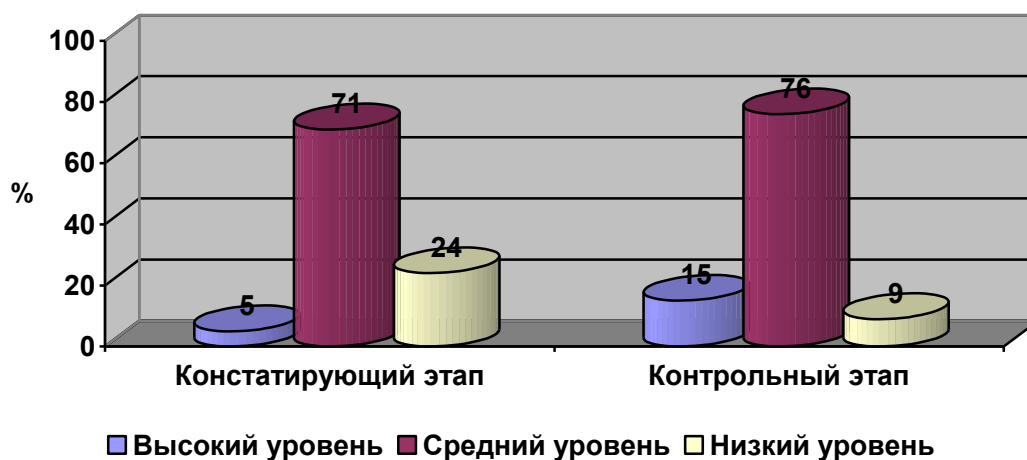


Рисунок 2.6. Результаты сформированности операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах исследования

В соответствии с показателями по каждой методике были определены уровни сформированности операционально-деятельностного критерия. Высокий уровень отмечен у 15 % педагогов (44 чел.), что на 10% больше, чем на констатирующем этапе. Средний уровень по сравнению с предыдущими

данными увеличился на 5 % (с 71 % до 76 %), а низкий уровень изменился на 15 % в сторону уменьшения (с 24 % до 9 %).

Полученные данные по сформированности операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования были проанализированы с помощью метода Фишера и сделан вывод о том, что на контрольном этапе показатели достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования (приложение 6).

Итак, по данному критерию было установлено следующее:

1. Отмечается динамика развития операционально-деятельностного критерия у педагогов. Это обусловлено тем, что сформированные в процессе обучения знания незамедлительно применялись в практике организации инклюзивного образования.

2. Наибольший результат по данному критерию был выявлен у педагогов, проходивших подготовку в условиях опытно-экспериментальной деятельности одного образовательного учреждения, когда обучалась в целом педагогический коллектив, команда педагогов. Это давало больше возможностей для погружения в практическую деятельность и, параллельно осуществлялось формирование междисциплинарной команды специалистов, готовых к организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

3. Положительным фактом в развитии операциональных и деятельностных умений стала разработка программ самообразования, в которых педагоги в большинстве случаев проектируют дальнейшее поэтапное и целенаправленное саморазвитие в области организации инклюзивной практики.

4. Особое значение для результатов нашего исследования стала разработка педагогами таких документов, как индивидуальные и адаптированные образовательные программы, индивидуальные коррекционно-образовательные

маршруты, проекты организации инклюзивного образования в общеобразовательных школах и детских садах.

Последний, рефлексивно-оценочный критерий, включал две диагностические методики: опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх), методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи.

Результатами исследования по первой методике стало следующее:

- уменьшилось количество педагогов (на 38 человек или 13 %), затрудняющихся в определении образовательного маршрута для каждого ребенка, обучающегося в условиях инклюзивного образования;

- снизилось количество педагогов (на 58 человек или 33 %), испытывающих сложности в проектировании образовательного процесса с учетом включения детей с ОВЗ в образовательную среду;

- увеличилось количество педагогов (на 69 человек или 23 %), умеющих анализировать контекст затруднений и проблем в профессиональной деятельности;

- повысилось количество педагогов (на 58 человек или 20 %), способных выделять профессиональную проблему, подбирать практические задачи, соответствующие особенностям развития детей с ОВЗ.

Отмечается, что адекватная самооценка профессиональной компетентности проявляется у 39 % педагогов (115 чел.), это на 27 % больше, чем на констатирующем этапе исследования.

В целом, по результатам опросника зафиксированы следующие данные: увеличился показатель высокого уровня на 22 % и составил 43 % (125 чел.), уменьшился показатель среднего уровня на 16 % и составил 51 % (152 чел.) и уменьшился показатель низкого уровня на 6 % и составил 6 % (19 чел.).

Оценка понимания педагогом значимости профессиональных задач, знаний способов решения, а также сформированности умения контролировать и оценивать собственную профессиональную деятельность осуществлялась посредством второй методики. Оценочные показатели, профессиональные задачи не изменились.

По результатам самоанализа и экспертной оценки были сделаны следующие заключения:

- все педагоги понимают значимость представленных профессиональных задач;

- знание способов решения перечисленных профессиональных задач продемонстрировали 86 % педагогов (254 чел.);

- знание необходимых ресурсов для решения профессиональных задач зафиксировалось уже у 58 % педагогов (172 чел.), что на 23% педагогов (69 человек) больше, чем на констатирующем этапе исследования;

- умение контролировать собственные действия в процессе решения профессиональных задач показали 28 % педагогов (83 чел.), что на 16 % больше, чем на констатирующем этапе.

Итак, по результатам данной методики зафиксировано следующее: 29 % (87 человек) педагогов имеют высокий уровень сформированности рефлексивно-оценочного компонента (это на 23 % больше результатов предыдущей диагностики); 64 % педагогов (188 чел.) обладают средним уровнем (это на 15 % меньше) и 7 % педагогов (21 чел.) – низким и это на 8% меньше.

В целом по двум методикам зафиксированы следующие показатели: высокий уровень развития рефлексивно-оценочных умений отмечается у 37 % педагогов (109 чел.), что на 23 % больше. Выявлена динамика и в показателях среднего и низкого уровней. На контрольном этапе произошло снижение на 4 % в

среднем уровне и на 27 % в низком. Сравнительные данные по рефлексивно-оценочному критерию представлены на рисунке 2.7.

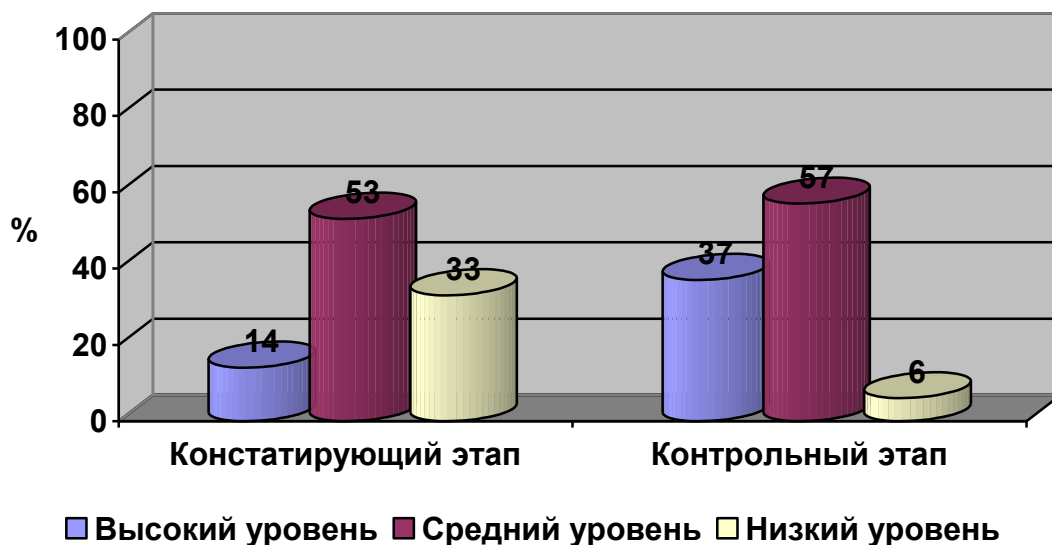


Рисунок 2.7. Результаты сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на констатирующем и контрольном этапах исследования

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны (приложение 6). В соответствии с полученными данными по методу Фишера уровень развития рефлексивно-оценочной готовности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития рефлексивно-оценочной готовности на констатирующем этапе.

Проанализировав количественные и качественные показатели по данному критерию, мы выделили следующие тенденции:

1. Как положительную линию в развитии профессиональной компетентности педагогов мы отмечаем наличие сомнений и волнений у прошедших обучение по модульной программе. Это обусловлено тем, что погружаясь в содержание специальной педагогики и психологии, педагоги отмечают значимость глубинных знаний относительно структуры отклоняющегося развития, способов организации коррекционной работы и обеспечения развития всех детей, находящихся в условиях инклюзии.

2. Произошло осознание необходимости постоянного дополнительного самообразования в вопросах организации инклюзивного образования, уточнения особенностей развития детей с ОВЗ и построения обходных путей коррекции нарушенных функций.

3. Значимым для нашего исследования является стойкое стремление педагогов к получению качественных результатов индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях организованной образовательной инклюзии.

4. Положительной тенденцией становится сформированность у педагогов умения вычленять существующие профессиональные проблемы, переводить их в плоскость профессиональных задач, проектировать пути решения и выстраивать алгоритмы выхода из проблем. Данное умение качественно меняет профессиональную деятельность педагога (изменяются цели, задачи, выбор средств и способов построения инклюзивного образовательного процесса, подходы к анализу и оценке своей педагогической работы).

5. Появилось понимание значимости не самой организации инклюзивного образования как формального факта, а цели его осуществления. Педагоги ориентируются на результат инклюзивного образования, в качестве которого становится социализация детей с ОВЗ.

Полученные данные по сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования были проанализированы с помощью метода Фишера и сделан вывод о том, что на контрольном этапе показатели достоверно выше, чем на констатирующем этапе исследования (приложение 6).

В процессе анализа полученных на констатирующем этапе исследования результатов мы отметили, что педагоги, обучающиеся в команде в условиях

опытно-экспериментальной деятельности, активнее взаимодействуют с детьми с ОВЗ, стараются незамедлительно апробировать изученные технологии, качественно подходят к разработке индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов и активно принимают участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума. Все свидетельствует о том, что наиболее эффективной формой организации подготовки педагогов из двух реализованных (профессиональная переподготовка и опытно-экспериментальная деятельность образовательного учреждения) является непрерывная подготовка всего педагогического коллектива как команды.

Подводя итоги контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, можно сделать следующие выводы:

1. Анализ полученных результатов формирующего этапа исследования позволяет утверждать, что подготовка педагогов инклюзивного образования, организованная посредством модульной программы с командой педагогов, результативно влияет на развитие профессиональной компетентности всего педагогического персонала и формирование готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивной практики.

2. Выявление негативных и позитивных тенденций в развитии инклюзивного образования, установление групп профессиональных задач, которые характеризуют содержание подготовки педагогов к инклюзии, позволили систематизировать содержание в виде модулей и способствовали развитию у педагогов мотивационно-ценностной направленности на инклюзивное образование.

3. Результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют, что модульное содержание программы подготовки педагогов, ориентированное на формирование способности к решению групп профессиональных задач

инклюзивного образования, содействовало развитию операционально-деятельностной готовности педагогов.

4. Включение гуманитарных технологий в качестве средства подготовки и системного способа организации совместной деятельности субъектов подготовки способствовало развитию рефлексивно-оценочных умений педагогов в области организации инклюзивной практики.

Выводы по второй главе

Во второй главе исследования описана опытно-экспериментальная работа, включавшая три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе исследования установлено, что у педагогов недостаточно сформирована способность к решению профессиональных задач, возникающих в процессе организации инклюзивного образования. Уровень развития профессиональной компетентности сформирован недостаточно, что проявляется в: фрагментарности знаний об инклюзивном образовании и, соответственно, недостаточном понимании сущности инклюзии и основных ее составляющих; ограниченности знаний психофизических особенностей развития детей с ОВЗ; сложностях в осуществлении отбора технологий, приемов и методов развития детей с ОВЗ в совместной деятельности с их нормально развивающимися сверстниками; трудностях конструировать коррекционно-образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ; недостатке практических навыков организовать в детском коллективе партнерские отношения со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

На формирующем этапе исследования разработана модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, отражающая содержание и технологию подготовки. Целью такой подготовки педагогов становится развитие их профессиональной компетентности, которая рассматривается как способность решать пять групп профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием. В структуре модели представлены содержательный и организационный компоненты. Содержательный компонент подготовки педагогов представлен модульной программой, включающей пять

взаимосвязанных модулей, которые определены на основании выделенных тенденций развития инклюзивного образования и выявленных на констатирующем этапе исследования профессиональных затруднений педагогов. Отличительным признаком названной программы стало включение в каждый модуль профессиональных задач, решая которые, педагоги погружались в проблемное поле, проектировали пути решения и выстраивали алгоритмы выхода из проблем.

Организационный компонент модели подготовки представлен технологией подготовки педагогов и включает следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлексию осуществляемой деятельности. Применение гуманитарных технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов, позволяет персонифицировать их подготовку и сформировать у них ценностное отношение к детям с ОВЗ. Определено, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования есть планируемый результат их подготовки и включает мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность.

На контрольном этапе исследования доказано с помощью методов математической статистики, что у педагогов отмечается позитивная динамика, проявляющаяся в:

- актуализации мотивационно-ценностных изменений (преобразование сложившихся установок, ценностных ориентаций, мотивов профессионального поведения и деятельности, изменение ее направленности и т.д.);

- развитию способности решать профессиональные задачи в области организации инклюзивного образования (понимать особенности развития детей с

ОВЗ; проектировать и реализовывать адаптированные образовательные программы, осуществлять подбор технологии организации инклюзии; создавать инклюзивную образовательную среду);

- активизации рефлексивно-оценочных умений (вычленять проблемы, анализировать их, переводить в плоскость профессиональных задач, проектировать пути решения и выстраивать алгоритмы выхода из проблем), позволяющих вносить конструктивные изменения в их профессиональную деятельность (изменяются цели, задачи, выбор средств и способов построения инклюзивного образовательного процесса, подходы к анализу и оценке своей педагогической деятельности).

В процессе анализа полученных результатов формирующего этапа исследования было засвидетельствовано, что педагоги, обучающиеся в условиях опытно-экспериментальной деятельности, активнее взаимодействуют с детьми с ОВЗ, стараются незамедлительно апробировать изученные технологии, качественно подходят к разработке индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов и активно принимают участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума. Это позволяет утверждать, что подготовка педагогов инклюзивного образования, организованная посредством модульной программы с командой педагогов, результативно влияет на развитие профессиональной компетентности всего педагогического персонала и формирование готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивной практики.

Полученные результаты указывают на прогностичность разработанных в исследовании содержания и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Заключение

Исследование подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования предусматривало решение четырех задач. *Первая задача* была связана с определением сущности инклюзивного образования и выделением тенденций его развития.

В ходе теоретического анализа понятия «инклюзивное образование», его основных характеристик, раскрывающих суть феноменологии данного социально-педагогического явления, изучения тенденций развития инклюзивного образования за рубежом и в России, были сделаны следующие выводы. Рассматривая инклюзивное образование как педагогический феномен, подразумевается такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими здоровыми сверстниками. Значимым условием при этом становится учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и предоставление специфической педагогической поддержки и коррекционной помощи. Анализируя инклюзивное образование как социальный феномен, приходим к выводу о необходимости формирования в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ОВЗ, создания условий для социализации и максимально возможной самореализации таких людей. В настоящее время в науке отсутствует единый взгляд на методологическое основание инклюзивного образования, однако наиболее обоснованным подходом ученые считают конструктивистский.

На основе данных положений выделены тенденции развития инклюзивного образования в отечественной теории и практике, характеризующиеся как положительные и отрицательные. Негативные тенденции заключаются в том, что

инклюзивная практика носит стихийный характер, происходит форсирование инклюзивных процессов путем увеличения количества инклюзивных учреждений и оптимизации сети специальных (коррекционных) образовательных организаций через их закрытие, формальный перенос зарубежных моделей организации инклюзии в отечественную систему образования, тотальное включение детей с ОВЗ в образовательные организации, отсутствие специальных условий, необходимых для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ.

Позитивные тенденции выражаются в получении детьми с ОВЗ качественного образования и, одновременно с этим, своевременной коррекционной помощи, организации системы ранней помощи детям с ОВЗ, реализации на базе образовательных учреждений специальных условий и специальной психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ, создании специальных организаций, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона, разработке и внедрении в инклюзивную практику образовательной организации мониторинговых программ оценки качественных изменений, развитию разнообразных форм подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, внутрифирменное обучение), включении родителей в коррекционно-образовательный процесс в качестве активных его субъектов.

Все это дало основания для определения содержания подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Вторая задача предполагала выявление проблем подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и обосновании модели такой подготовки. Сравнительно-сопоставительный метод исследования позволил

произвести отбор методологического основания для определения специфики подготовки. В соответствии с личностно-ориентированным и аксиологическим подходами, а также теоретическими основами компетентностного подхода, подготовка педагогов к инклюзивному образованию рассматривается как персонифицированный и непрерывный процесс развития их профессиональной компетентности, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате чего у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. Такая подготовка является системным явлением, проявляющимся во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционировании этих составляющих как единого целого. Это обусловило разработку модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и выделение таких ее компонентов, как содержательный и организационный.

Целью подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования становится развитие их профессиональной компетентности в сфере внедрения и организации инклюзивной практики. Содержательный компонент сконструирован в логике концепции профессиональной компетентности и предполагает конкретизацию групп профессиональных задач в контексте инклюзивного образования. В ходе решения этих групп профессиональных задач у педагогов формировался новый профессиональный опыт в области организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Организационный компонент представлен технологией подготовки педагогов и характеризуется как системный способ организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя),

направленный на решение профессиональных задач, осуществляемый с использованием гуманитарных технологий и позволяющий формировать готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Технология подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования включала следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлексию осуществляемой деятельности. Применение гуманитарных технологий, ориентированных на профессионально-личностное развитие педагогов, позволяет персонифицировать их подготовку и формировать у них ценностное отношение к детям с ОВЗ.

Для решения *третьей задачи* нами проводилась опытно-экспериментальная работа, в ходе которой был определен диагностический инструментарий и специфика его использования для выявления мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, разработана модульная программа и апробированы содержание и технология подготовки педагогов к инклюзивному образованию.

Количественные и качественные характеристики состояния готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, полученные на констатирующем этапе исследования, свидетельствовали об актуальности проблемы и подтверждали необходимость подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Респонденты демонстрировали интерес к проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками, но готовность работать в данных условиях проявляло незначительное число педагогов. Причина этого – отсутствие

специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностей и темпах продвижения в образовательном процессе.

На формирующем этапе эксперимента осуществлялась апробация разработанной модульной программы, включающей пять модулей. Содержание данных модулей конструировалось в соответствии с выделенными тенденциями развития инклюзивного образования, а также на основе выявленных на констатирующем этапе профессиональных затруднений педагогов. Отличительным признаком названной программы стало включение в каждый модуль профессиональных задач, решая которые, педагоги погружались в проблемное поле, проектировали пути решения и выстраивали алгоритмы выхода из проблем.

Апробация модульной программы организовывалась различным образом: в процессе профессиональной переподготовки педагогов и посредством пролонгированного и непрерывного обучения педагогов, работающих в одной образовательной организации (педагогической команде).

Четвертая задача была связана с определением результативности содержания и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с разработанными критериями и предложенной моделью. Результаты контрольного этапа, подтвержденные математическими методами, свидетельствуют, что отмечена позитивная динамика в развитии профессиональной компетентности, проявляющаяся в значительно возросшей мотивационно-ценностной, операционально-деятельностной и рефлексивно-оценочной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Педагоги, прошедшие подготовку:

- знают сущность инклюзии, основные условия, барьеры и ресурсы инклюзивного образования; психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;

- умеют выявлять образовательные потребности детей с ОВЗ, делать предварительные прогнозы их развития и определять основные направления коррекционной работы; адекватно применять методы организации коррекционно-развивающей работы; включать в инклюзивный процесс разнообразные формы организации совместной деятельности детей с нарушенным и нормальным развитием; использовать различные способы выстраивания взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса с учетом закономерностей психического развития и зоны ближайшего развития ребёнка с ОВЗ; проектировать коррекционно-развивающую предметно-пространственную среду, отвечающую потребностям как детей с нормальным развитием, так и детей с ОВЗ; готовить документы для заседания психолого-медико-педагогического консилиума и участвовать в его работе;

- владеют специальной терминологией; навыками построения адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ; технологиями организации инклюзивного образования; коррекционно-развивающими методами и приемами; умеют разрабатывать индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты, руководствуясь гуманистическими принципами и теоретическими знаниями в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Установлено, что из двух реализованных форм организации подготовки педагогов, наиболее результативной является опытно-экспериментальная деятельность всего образовательного учреждения, т.е. непрерывная подготовка всего педагогического коллектива как команды. Полученные показатели

доказывают обоснованность и результативность разработанной модульной программы подготовки педагогов.

Таким образом, можно сделать вывод, что в ходе исследования поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждаются.

Данное диссертационное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы, заключающейся в определении содержания и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Перспективным направлением дальнейшего исследования может стать подготовка тренеров инклюзивного образования, осуществляющих внутрифирменное обучение и научно-методическое сопровождение педагогов в процессе решения проблем организации инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Абрамова, Н. А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) / 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. Абрахамсон, П. Социальная эксклюзия и бедность / П. Абрахамсон // Общественные науки и современность. 2001. – № 2. – С. 158-166.
3. Агапова, И. А. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка-инвалида в условиях интеграции / И.А. Агапова, Г.В. Дедюхина // Логопедия. – 2008. – № 2. – С. 37-45.
4. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярский краевой ин-т повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. – Красноярск: Поликом, 2007. – 190 с.
5. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
6. Аналитические обзоры: Система образования Великобритании [Электронный ресурс]: Реформы образования в индустриально развитых странах. – URL: <http://www.international.edu.ru> (дата обращения: 18.07.2010).
7. Артюшенко, Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного

образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Артюшенко Наталья Петровна. – Томск, 2010. – 23 с.

8. Артюшенко, Н. П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н.П. Артюшенко. – (Наука – практике) // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. – 2011. – № 1. – С. 57-76.

9. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, Т.Ю. Хотылева // 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. 71-73.

10. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г.Банч // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 50-67.

11. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – Москва: ВЛАДОС, 2007. – 188 с.

12. Бгажнокова, И. М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции / И.М. Бгажнокова. – (Образовательная политика) // Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 30-38.

13. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

14. Блинов, В. И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика перспективы / В.И. Блинов. – Москва: ИОО МОН РФ, 2004. – 202 с. Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы / Сб.науч.статей; Вып. 2. – С. 41-53.

15. Борисова, Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н.В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4, № 1. – С. 103-120.

16. Бубеева, Б. Н. Проблема инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Б.Н. Бубеева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – Вып. 1. – С. 221-225 (Организация учебно-воспитательного процесса общеобразовательной школы).

17. Булатова, И. А. Особенности обучения глухих и слабослышащих дошкольников с комплексными нарушениями развития в условиях интегральной интеграции / И.А. Булатова. (Логопедия и смежные дисциплины) // Логопедия сегодня. – 2009. – № 2 (апрель-июнь). – С. 35-40.

18. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Социальная эксклюзия в образовании: хрестоматия / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. – Москва, 2003. – С. 36-44.

19. Бутенко, В. Н. Межличностные отношения детей в инклюзивных группах детского сада / В.Н. Бутенко // Психология обучения. – 2010. – № 10. – С. 46-56. – (Психология формирования личности).

20. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Педагогика: краткий курс лекций / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Л.П. Крившенко. – Москва: Юрайт-Издат, 2004. – 254 с.

21. Вачков, И. В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников / И.В. Вачков // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 59-65.

22. Введенский, В. Н. Изменение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического

образования / В.Н. Введенский // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 4. – С. 41-44.

23. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

24. Винзер, М. Эра инклюзии: фрагмент главы из книги М. Винзер «От интеграции к инклюзии» / М. Винзер // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 11-20.

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

26. Включение ребенка с особыми потребностями: обучение в рамках подхода «Reggio Emilia» [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:1, 23-31. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545> (дата обращения: 28.08.2014).

27. Войтик, Т.Н. Координация деятельности специалистов в окружной инклюзивной практике / Т.Н. Войтик // 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. 235-237.

28. Воронина, Ю. В. Технологии формирования профессиональной готовности педагогов к реализации профильного обучения в системе дополнительного педагогического образования / Ю.В. Воронина // Профильная школа. – 2008. – № 1. – С. 56-61.

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

30. Гамаюнова, А. Н. О структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования (психология и педагогика инклюзивного образования) // 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. 221-223.

31. Голиков, Н. А. Инклюзивное образование: новые подходы к качеству жизни детей с особыми образовательными нуждами / Н.А. Голиков // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 6. – С. 232-240 – (Коррекционная педагогика, специальная психология).

32. Головчиц, Л. А. Вариативные формы образования детей с комплексными нарушениями в развитии / Л.А. Головчиц // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 1. – С. 10-17.

33. Гончарова, Е. Л. Термин «ребенок с особыми образовательными потребностями» в контексте отечественной научной школы дефектологии / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития: тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3. – С. 72-82.

34. Горбунова, Л. Н. Исследовательский тренинг в повышении квалификации педагогов – субъектов развития образования / Л.Н. Горбунова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 6. – С. 21-25.

35. Горбунова, Л. Н. Образовательная среда исследовательски ориентированного повышения квалификации как инновационной системы в сфере дополнительного профессионального педагогического образования / Л.Н. Горбунова, Э.М. Никитина // Приоритеты развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования: сб.

материалов юбилейной науч.-практ. конференции / сост. И.В. Большакова; под общ. ред. Л.Н. Горбуновой. – Москва, 2009. – С. 272-276.

36. Горбунова, Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх. – Москва: АПКиППРО, 2006. – 196 с.

37. Грозная, Н. С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности / Н.С. Грозная // Синдром Дауна XXI век. – 2011. – № 1. – С. 34-41.

38. Гуманитарные технологии в вузе: методическое пособие / О.В. Акулова, А.А. Ахаян, Е.Н. Глубокова, И.Ю. Гутник, А.Е. Бахмутский, О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.П. Тряпицына: под общ.ред. С.А. Гончарова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 159 с.

39. Гюнваль, Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» / Пер Ч. Гюнваль // Дефектология. – 2006. – № 2. – с. 73-79.

40. Давыдова, Л. Н. Динамика нравственного развития младших школьников в условиях инклюзивного образования: региональный опыт / Л.Н. Давыдова, М.А. Колокольцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 93-102.

41. Данилова, Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] // Соцполитика – информ.-аналит. портал. – 2007. – URL: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml> (дата обращения: 22.05.12).

42. Декларации, конвенции и другие нормативные документы [Электронный ресурс]: Международные документы / Организация

Объединенных Наций. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv (дата обращения: 15.06.2013).

43. Денисова, О. А. Региональный опыт проектирования образовательных программ подготовки педагогов для инклюзивного образования детей с ОВЗ / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Поникарпова, И.А. Букина // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 564-568.

44. Дименштейн, Р. Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования «особых» детей / Р. Дименштейн, И. Ларикова // Защити меня! – 2008. – № 1. – С. 55-59.

45. Дмитриев, А. А. Интегрированное обучение детей: «за» и «против» / А.А. Дмитриев // Социальная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 57-68.

46. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учебно-методическое пособие / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: Аврсэв, 2004. – 336 с.

47. Заир-Бек, Е. С. Подготовка специалистов в области образования к участию и использование международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: рекомендации по результатам научных исследований / Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына // под ред. акад. Г.А. Бордовского. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. — 63 с.

48. Заир-Бек, Е. С. Технологии обучения научно-исследовательской деятельности как фактор качественной подготовки научных кадров в педагогическом университете / Е.С. Заир-Бек, Ю.В. Соляников // Подготовка специалиста в области образования: научно-организационные проблемы

подготовки кадров высшей квалификации: коллективная монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – Вып. IX. – С. 96 – 114.

49. Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127-131.

50. Зарецкий, В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме / В.К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 83-95.

51. Зарецкий, В. К. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельного подхода в инклюзивной практике / В.К. Зарецкий, М.М. Гордон // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С.19-26.

52. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

53. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: МПСИ, 2005. – 211 с.

54. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 8. – С. 20-26 (теоретико-методологический аспект).

55. Зимняя, И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса [Электронный ресурс]: Электронная библиотека / Московский государственный психолого-педагогический

университет. – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM> (дата обращения: 31.08.2014).

56. Зубарева, Т. Г. Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования / Т.Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297-310 (коррекционная педагогика, специальная психология).

57. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрованов, О.В. Соколова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с.

58. Иванов, Д. И. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Завуч. – 2008. – №1. – С. 4-24.

59. Иванова, Л. Ф. Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя / Л.Ф. Иванова // Инновации в образовании. – 2002. – № 5. – С. 56-68.

60. Ильина, О. М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 68-72.

61. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

62. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс]: детский фонд ООН ЮНИСЕФ. – URL: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/> (дата обращения: 24.03.2013).

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

64. Инклюзивное образование / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 1. – 272 с.
65. Инклюзивное образование / отв. ред. Н.Я. Семаго. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 2: Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – 208 с.
66. Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 3: Организация деятельности координатора по инклюзии в образовательном учреждении. – 80 с.
67. Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – 240 с.
68. Инклюзивное образование / отв. ред. Т.Н. Гусева. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 5. Методические рекомендации по организации работы службы сопровождения семей с детьми раннего возраста. Программа занятий детско-родительских интегративных (инклюзивных) групп. – 136 с.
69. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / авт.-сост. Л.В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.
70. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва: МГППУ, 2011. – 244 с.
71. Инклюзивное образование: право, принципы, практика: методическое пособие / Н.В. Борисова, С.А. Прушинский. Отв. ред.: М.Ю. Перфильева. // Москва: Владимир, ООО «Транзит-ИКС», 2009. – 127 с.
72. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – 712 с.

73. Инклюзивный детский сад. Сборник статей / авт.-сост. М. Прочухаева. – Москва: ЦОУО ДО г. Москвы, 2009. – 228 с.
74. Инновации в оценке качества повышения квалификации педагогов: монография / Н.А. Дука, Т.Ю. Дука, Ю.Б. Дроботенко, А.П. Козулина, Н.С. Макарова [и др.]; под ред. Н.В. Чекалевой. – Омск: ЛИТЕРА, 2013. – 334 с.
75. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – Москва: ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
76. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.
77. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
78. Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? / Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41-49.
79. Камаев, И. А. Ребенок-инвалид: организация медико-социального обеспечения / И.А. Камаев, М.А. Позднякова. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородской государственной медицинской академии, 2004. – 304 с.
80. Касицина, Н. В. Педагогическое проектирование как практика повышения квалификации специалистов в инклюзивном образовании / Н.В. Касицина, Н.Н. Михайлова // 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. 233-235.

81. Качество подготовки педагогических кадров и актуальные проблемы повышения их квалификации: социологический анализ / А.М. Гендин, Н.И. Дроздов, М.И. Сергеев [и др.]. – Красноярск: РИО КГПУ, 2005. – 316 с.

82. Кобрина, Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Кобрина Лариса Михайловна. – Москва, 2006. – 35 с.

83. Козырева, О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия/ О.А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48-51.

84. Козырева, О. А. Концептуальная модель развития профессиональной компетентности педагога / О.А. Козырева // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2004. – № 6. – С. 3-10.

85. Козырева, О. А. Феноменология профессиональной компетентности учителя / О.А. Козырева // Дополнительное профессиональное образование. – 2008. – № 3. – С. 12-14.

86. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.

87. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 24 октября 2012 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/10/24/konvencia-site-dok.html> (дата обращения: 25.02.2014).

88. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер,

Ю.Н. Вьюнкова [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

89. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.

90. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.

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

92. Кутепова, Е. Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования / Е.Н. Кутепова // 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. 218-220.

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

94. Ларикова, И. Права особого ребенка в России: руководство для родителей, социальных адвокатов, работников системы образования и сферы реабилитации / Р. Дименштейн, Е. Заблоцкис, П. Кантор, И. Ларикова; под ред. И. Лариковой. – Москва: Теревинф, 2010. – 384 с.

95. Ливенцева, Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114-121.
96. Лопанова, Е. В. Компетентностный подход в обучении: технологии реализации: учебно-методическое пособие. / Е.В. Лопанова, Т.Б. Рабочих. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2007. – 120 с.
97. Лошаков, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошаков, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов, – 2002. – С. 15-21.
98. Макаров, Ю. А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде / Ю.А. Макаров // Альманах современной науки и образования – Тамбов, – 2011. – № 5. – С. 108-111.
99. Макаров, Ю. А. Проблемы исследования толерантности как личностного и профессионального качества и пути их решения / Ю.А. Макаров // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология, социология, педагогика. – 2008. – № 3. – С. 388-393.
100. Макарова, И. А. Курсовое обучение педагогов для работы в интегрированном образовательном пространстве: опыт Амурской области / И.А. Макарова // 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. 227-229.
101. Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и

опыт помощи. – Москва, 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65-73.

102. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке. / Н.Н. Малофеев. – Москва: ГНУ «Институт коррекционной педагогики», 2007. – 145 с.

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

104. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов пед. вузов. / Н.Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2010. В 2 ч. Ч. 1. – 319 с.

105. Маркова, А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с.

106. Маслов, С. И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3-2. – С. 202-212.

107. Матюшева, Т. Н. Конституционно-правовая основа регулирования инклюзивного образования в Российской Федерации / Т.Н. Матюшева. // Право и образование. – 2010. – № 4. – С. 21-27 (образовательное право).

108. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарных технологий в подготовке магистра образования: учебное пособие / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.С. Макарова, С.В. Никитина, Г.П. Сеницына, Н.В. Чекалева; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2010. – 160 с.

109. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учебное пособие / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева; под ред. В.И. Селиверстова. – Москва: Владос, 2010. – 263 с.

110. Миндель А. Я. Разные возможности – равные права – общее жизненное пространство: монография / А.Я. Миндаль, О.А. Степанова. – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 144 с.

111. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие / Л.М. Митина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

112. Митина, Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л.М. Митина. – Москва: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», МГППУ, 2010. – 386 с.

113. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: главы из книги. / Д. Митчелл; пер. с англ. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – Москва: РООИ «Перспектива», 2011. – 139 с.

114. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5-11.

115. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика: учебное пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фуряева. – 2-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 336 с.

116. Нарзулаев, С. Б. Инклюзивное образование: проблемы, опыт, перспективы / С.Б. Нарзулаев, Т.Б. Данилова, Л.А. Шуклова. // Сибирский

педагогический журнал. – 2010. – № 4. – С. 242-248 (коррекционная педагогика, специальная психология).

117. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]: новости / Федеральный портал. – URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=5&sid=11024 (дата обращения: 21.01.2010).

118. Неретина, Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс / Т.Г. Неретина; Моск. психолого-соц. ин-т. – 2-е изд. – Москва: Флинта: МПСИ, 2010. – 376 с.

119. Никитина, М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. статей. – Санкт-Петербург, 1997. – Ч. 2. – 152 с.

120. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / отв.ред. С.А. Войтас. – Москва: МГППУ, 2011. – 278 с.

121. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 [Электронный ресурс]: документы / Министерство образования и науки Российской Федерации. – URL: <http://old.mon.gov.ru/work/vosp/dok/4753> (дата обращения: 22.10.2014).

122. Образование инвалидов: от интеграции к инклюзии: учебно-методическое пособие / Г.С. Птушкин, Т.А. Поленова, Г.И. Расторгуев, Е.В. Траулько. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2008. – 108 с.

123. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом

гуманитарных технологий: методические рекомендации Б.В. Авво, А.А. Ахаян, Е.С. Заир-Бек, В.А. Комаров, Н.В. Гороховатская, Т.Г. Феофилова, Н.М. Федорова, Н.Ю. Сосунова. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 108 с.

124. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский [и др.]; под ред. Б.П. Пузанова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.

125. Опыт работы интегративного детского сада. / сост. М.М. Прочухаева, Т.П. Медведева // Часть 2. – Москва: «Юнайтед Уэй. Москва», 2005. – 225 с.

126. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях / сост. И.В. Карпенкова, Е.В. Кузьмина. – Москва: ИПИО МГППУ, 2011. – 56 с.

127. Основы андрогогики: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. И.А. Колесниковой. – Москва: АСАДЕМА, 2007. – 117 с.

128. Панферова, О. С. Акмеологическое взаимодействие субъектов в инклюзивной образовательной среде: автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Панферова Оксана Сергеевна. – Москва, 2013. – 27 с.

129. Панферова О. С., Интегративные процессы в инклюзивной образовательной среде / О.С. Панферова, Н.В. Соловьева // Акмеология. – 2011. – № 1. – С. 8-15.

130. Панферова, О. С. Особенности акмеологического взаимодействия в инклюзивной образовательной среде / О.С. Панферова // Акмеология. – 2012. – № 1. – С. 80-81. – Специальный выпуск (по материалам секции «Акмеология» V Съезда Российского психологического общества 16 февраля 2012 г.).

131. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред-кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.]. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

132. Перегуд, А. И. Технология создания эмоционально комфортной среды в условиях опытно-экспериментальной работы / А.И. Перегуд [и др.]. – Санкт-Петербург: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 144 с.

133. Пискунова, Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 324 с.

134. Показатели инклюзии. Практическое пособие. / Т. Бут, М. Эйнскоу / под ред. М. Вогана; пер. И.С. Аникеева. – Москва: РООИ «Перспектива», 2010. – 124 с.

135. Полторацкая, Н. Л. Первые шаги организации инклюзивного образовательного процесса в Смоленском педагогическом колледже / Современное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 15-16 февраля 2013 года. – Москва, 2013. – С. 130-134.

136. Право на жизнь в обществе: механизмы образовательной интеграции детей-инвалидов / под ред. П. Романова, Е. Ярской-Смирновой, А. Галаховой. – Саратов: ЦСПГИ; Научная книга, 2007.

137. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / под ред. д.п.н., проф. В.И. Подобеда, д.п.н., проф. А.Е. Марона. – Санкт-Петербург: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 406 с.

138. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере

дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / URL: http://ug.ru/new_standards/6 (дата обращения: 02.10.2014).

139. Профессия тьютор. Информационно-методический бюллетень / Н.Н. Зыбарева, И.В. Карпенкова, Е.В. Кузьмина. – Москва: ИПИО, МГППУ, 2012. – 38 с.

140. Психолого-педагогические инновации в коррекционных классах: диагностика, рекомендации, разработки уроков и внеклассных занятий / авт.-сост. Т.Н. Гордеюк, Л.И. Егошкина; под ред. проф. Ю.В. Егошкина. – Волгоград: Учитель, 2009. – 182 с.

141. Радионова, Н. Ф. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. Вып. 2006. [Электронный ресурс] / URL: www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf (дата обращения: 08.09.2013).

142. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе: методические рекомендации для учителей начальной школы / под. ред. Е.В. Самсоновой. – Москва: МГППУ, 2012. – 84 с.

143. Регионализация профессионального образования: управление учреждением профессионального образования: руководство для работников региональных органов управления образованием / под общей ред. Т.Ю. Ломакиной. – Москва: Логос, 2006. – 168 с.

144. Рекомендации по разработке Федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ высшего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями

здоровья по слуху: учебное пособие / под ред. Г.С. Птушкина. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2009. – 98с.

145. Розенблюм, С. А. Инклюзия. Как помочь обычному учителю // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв.ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 592-595.

146. Ряписов, Н. А. Опыт подготовки профессиональных кадров для развития системы инклюзивного образования / Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 595-598.

147. Ряписов, Н. А. Подготовка кадров для психолого-педагогического сопровождения дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Ряписов, А.Г. Ряписова, Т.Л. Чепель // 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. 231-233.

148. Ряписов, Н. А. Сущность и специфика компетентностного подхода в российском образовании / Н.А. Ряписов // Сибирский Учитель. – 2007. – № 6. – С. 21-24.

149. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-54.

150. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10

июня 1994 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 18.06.2012).

151. Самарцева Е. Г. Организация инклюзивного образовательного пространства при подготовке к школе детей с особыми потребностями /Е.Г. Самарцева // Подготовка детей к школе в условиях вариативного дошкольного образования: актуальные проблемы и тенденции: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Орёл, 2010. – С. 248-251.

152. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Самарцева Евгения Георгиевна. – Орёл, 2012. – 24 с.

153. Самсонова, Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику / Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.] – Москва, 2011. – С. 239-240.

154. Селевко, Г. К. Педагогические компетенции и компетентность. / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. – № 3. – С. 29-32.

155. Семаго, Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов / Н.Я. Семаго; под научн. ред. М.М. Семаго. – Москва: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.

156. Семаго, Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1-9.

157. Сенько, Ю. В. Гуманитарное основание инклюзии / Ю.В. Сенько // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 598-601.

158. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.

159. Сиротюк, А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика / А.С. Сиротюк. Москва: ТЦ Сфера, 2014. – 128 с.

160. Сиротюк, А. С. Организация полусубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А.С. Сиротюк // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2012. – № 4. – С. 66-70.

161. Ситаров, В. А. Развитие образовательных компетенций детей с ограниченными возможностями в условиях интегрированного обучения / В.А. Ситаров, А.И. Шутенко [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2011. – № 6 (ноябрь — декабрь). – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/6/Sitarov-Shutenko_Integrated-Learning (дата обращения: 12.09.2012).

162. Слостенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

163. Словарь-справочник современного российского профессионального образования [Электронный ресурс] / авт.-сост.: В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. – URL: <http://www.firo.ru/programmy-profobrazovaniya/normativno-metodicheskoe-oprovojdnie-vvedeniya-fgos/slovar-spravochnik-sovremennogo-rossijskogo-professionalnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 30.05.2011).

164. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы по организации Служб ранней помощи / отв. ред. М.М.Цапенко. – Москва: МГППУ, 2011. – 220 с.

165. Смирнова, Е. Р. Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1997. – № 2. – С. 51-56.

166. Современные образовательные технологии: учебное пособие / коллектив авт.; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2011. – 432 с.

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

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

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

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

171. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова [и др.]: под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.

172. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: книга для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – Москва: Владос, 2013. – 180 с.

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

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

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

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

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

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

179. Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 5 июля 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2013/07/05/invalidi-dok.html> (дата обращения: 23.04.2013).

180. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.08.2014).

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

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

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

184. Хитрюк, В. В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход / В.В. Хитрюк // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб.

материалов II Междунар. науч.-практ. конфер. / отв. ред. С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 666-671.

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

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

187. Чекалева, Н. В. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых [Электронный ресурс] / Н.В. Чекалева, О.В. Ройблат, Н.Н. Суртаева // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). Март, 2012. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm> (дата обращения: 19.09.2014).

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

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

190. Четверикова, Т. Ю. Специальное образование в Омской области / Т.Ю. Четверикова // Национальные приоритеты России»: научный и научно-публицистический журнал. – 2014. – № 1 (11). – С. 88 – 93.

191. Четверикова, Т. Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.7 (47). – С. 326 – 331.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

206. Alicia Broderick , Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Дифференциация инструкций для учеников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 44:3, 194-202. URL: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3 (дата обращения: 14.05.2013).

207. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] [Электронный ресурс]: Jenny Corbet // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (дата обращения: 17.08.2013).

208. Jennifer Kurth¹ and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents With Autism: Impact of Age and Educational Setting [Постановка целей и услуги для подростков с аутизмом в рамках Индивидуального Образовательного Плана: влияние возраста и учебной установки]. [Электронный ресурс]: The Journal of Special Education 44(3) 146–160 URL: <http://sed.sagepub.com/content/44/3/146> (дата обращения: 05.08.2013).

209. Neville Thomas J. 40 years towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future / J. Neville Thomas // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 673-679.

210. Porter, J. Special educational needs and inclusion in a broader context. Learning needs and difficulties among children of primary school age: definition, identification, provision and issues / J. Porter, H. Daniels // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II

Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: Буки Веди, 2013. – С. 679-683.

211. Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., Zhang D. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. [Электронный ресурс]: // Rehabilitation Psychology. - 2010. - Vol. 55, Iss. 2. - P. 139 – 150. - Mode of access: <http://www.feedage.com/feeds/23568/rehabilitation-psychology-vol-54-iss-4> (дата обращения: 17.12.2013).

212. Victoria Volonino, Naomi Zigmond. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? [Внедрение основанной на научных исследованиях практики в инклюзивное образование]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:4, 291-300 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873> (дата обращения: 27.03.2013).

Приложения

Приложение 1

Программа исследования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Цель программы исследования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (далее - программа) заключалась в выявлении уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Задачами программы исследования стали:

- подбор и разработка диагностического инструментария для выявления уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- обоснование уровневых характеристик, свидетельствующих о состоянии готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- обработка полученных данных с их последующим соотнесением с выделенными уровневыми характеристиками;
- анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с тремя критериями: 1) мотивационно-ценностный (м-ц), 2) операционально-деятельностный (о-д), 3) рефлексивно-оценочный (р-о).

Методики подбирались в соответствии с обозначенными выше критериями. Содержание программы представлено в таблице 1.

Таблица 1

Содержание программы исследования

<i>Критерии готовности</i>	<i>Показатели готовности педагогов инклюзивного образования (ИО)</i>	<i>Методы оценки и методики</i>
1. Мотивационно-ценностный	1.1. Знать философию, принципы и задачи ИО. 1.2. Понимать ценность ИО, включения детей с ОВЗ в образовательное учреждение общего типа. 1.3. Проявлять личную заинтересованность в решении задач ИО. 1.4. Демонстрировать ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО. 1.5. Мотивировать себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.	<i>Методы оценки:</i> анкетирование, экспертиза. <i>Методики:</i> 1. Анкета «Я и инклюзивное образование». 2. Методика оценки работы учителя – вопросы 1 показателя. 3. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности.
2. Операционально-деятельностный	2.1. Понимать психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ. 2.2. Отбирать оптимальные способы организации ИО, технологично проектировать учебный процесс для совместного обучения. 2.3. Реализовывать эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми	<i>Методы оценки:</i> экспертиза (самоэкспертиза), экспертная оценка продуктов деятельности, самоаудит. <i>Методики:</i> 1. Методика оценки работы учителя – вопросы 2-7-го показателей. 2. Методика оценки продуктов деятельности

	субъектами ИО.	педагогов (планы работы, конспекты, выступления и проект организации ИО в образовательном учреждении).
	2.4. Создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования и использовать ресурсы и возможности образовательного учреждения для развития всех детей.	
	2.5. Осуществлять профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.	3. Методика оценки готовности образовательного учреждения к ИО (карта).
3. Рефлексивно-оценочный	3.1. Анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации ИО.	<i>Методы оценки:</i> решение профессиональных задач, самооудит. <i>Методики:</i> 1. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога». 2. Методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи.
	3.2. Проводить анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.	
	3.3. Проводить самооценку выбора методов и способов организации ИО.	
	3.4. Осуществлять контроль за целесообразностью своих действий в процессе организации ИО.	
	3.5. Оценивать результаты организации ИО, ориентированного на развитие всех детей и социализацию детей с ОВЗ.	

Опишем каждую методику и особенности ее оценивания.

Методика 1. Анкета "Я и инклюзивное образование"

Анкетирование позволяет изучить уровень образования и квалификации, специфику и опыт работы, особенности понимания и личностного отношения педагогов к инклюзивному образованию.

Первая часть анкеты содержит вопросы общего характера, предназначенные для получения сведений о респондентах. Во второй части отражает вопросы аналитического характера, личностной и профессиональной позиции педагога относительно инклюзивного образования и детей с ОВЗ. Анкета предоставляется респонденту для самозаполнения.

Часть 1

1. Укажите, пожалуйста, Ваши данные (при желании анкета может остаться анонимной):

2. Укажите, пожалуйста, Ваш стаж педагогической работы

3. Укажите, пожалуйста, Ваше образование

4. Укажите, пожалуйста, Вашу должность

5. Укажите тип образовательного учреждения, в котором Вы работаете

6. Укажите имеющуюся у Вас квалификационную категорию

7. Где и когда в течение последних 5 лет Вы проходили курсовую подготовку, по какой теме?

8. Проходили ли Вы обучение или подготовку для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?

9. Работали Вы раньше с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами?

10. Укажите категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми Вам приходилось работать или сталкиваться в профессиональной деятельности:

- дети с нарушениями слуха;
- дети с нарушениями зрения;
- дети с нарушениями речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (в том числе с детским церебральным параличом);
- дети с задержкой психического развития;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с расстройствами аутистического спектра;
- дети с тяжелыми соматическими заболеваниями;
- дети с нарушениями поведения.

Часть 2

1. Как Вы понимаете инклюзивное образование (его принципы, задачи)?

2. В чем, по Вашему мнению, назначение инклюзивного образования?

3. Как Вы относитесь к детям с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивному образованию?

4. Почему Вы обратились к проблемам организации инклюзивного образования?

5. Готовы ли вы работать с детьми, имеющими нарушения в физическом и (или) психическом развитии?

Оценка анкеты осуществляется посредством анализа содержания ответов респондентов.

Методика оценки работы учителя (МОРУ)

(автор Л.М.Митина)

Методика направлена на выявление индивидуального уровня проявления (демонстрации) педагогом профессиональной компетентности. По заключению автора, она может применяться для оценки уровня профессиональной компетентности педагога на момент обследования, как одномоментно, так и для выявления динамики этого уровня во времени. Во втором случае методика применяется не менее двух раз и дает наблюдателю информацию об изменении показателей и индикаторов: приросте значений (возрастание уровня компетентности), либо уменьшении значений (снижение уровня компетентности).

В контексте нашего исследования мы изучаем педагогическую деятельность не только учителей, работающих в общеобразовательных школах, но и педагогов дошкольных образовательных учреждений, а также их умение организовать работу в условиях инклюзивного образования. В связи с этим нами модифицированы формулировка показателей профессиональной компетентности и некоторые индикаторы.

Оценивающий показатели и индикаторы присутствует во время организации учебного процесса (в условиях школы) и воспитательно-образовательного процесса (в дошкольном учреждении) или анализирует представленные видеоматериалы и, используя специальный бланк методики (см. ниже Бланк-1, табл. 2), фиксирует наличие или отсутствие индикаторов (ставит «+» или «-» напротив каждой буквы – а, б, в, г).

Таблица 2

Бланк-1 методики МОРУ

Ф.И.О. _____ дата проведения _____ Образовательное учреждение _____

Показатели педагогической компетентности и (число индикаторов)	Индикаторы педагогической компетентности	Урок и дата его проведения				
1. Демонстрация педагогом понимания философии (принципов, задач, ценностей) инклюзивного образования (4 инд.)	1. Педагог принимает всех детей без исключения:					
	а) демонстрирует принятие каждого ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (персонализированная поддержка);					
	б) каждый чувствует, что педагог относится доброжелательно (детей называет по имени, в теплой, дружеской манере);					
	в) педагог уважительно обращается ко всем детям (приятный тон голоса, зрительный контакт);					
	г) дети побуждаются помогать друг другу.					
2. Получение педагогом информации об индивидуальных образовательных потребностях и потенциальных возможностях ребенка и его продвижении в условиях инклюзивного образования (12 инд.)	2. Педагог демонстрирует знания особенностей детей с ОВЗ:					
	а) понимает особенности развития детей с ОВЗ разных категорий;					
	б) демонстрирует способность выявлять особые образовательные потребности;					
	в) оценивает возможности детей с ОВЗ;					
	г) проектирует пути продвижения детей с ОВЗ, в том числе в условиях инклюзии.					
	3. Педагог анализирует затруднения и проблемы всех детей:					
	а) демонстрирует умение наблюдать за детьми в условиях инклюзии;					
	б) понимает причинно-следственные связи, определяющие то или иное поведение и состояние детей;					
	в) адекватно оценивает затруднения и проблемы детей в инклюзивном образовательном процессе;					
	г) проектирует предварительные пути решения затруднений и проблемы детей в инклюзивном образовании.					
	4. Педагог оценивает продвижение всех детей в инклюзивном образовательном процессе:					
	а) контролируются все дети, в том числе с ОВЗ;					
б) требуется внимание и ответ от конкретных детей для оценивания продвижения;						
в) дети побуждаются оценивать свою собственную работу или работу друг друга;						
г) ищутся причины трудностей и непонимания в работе детей.						

3. Организация коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования (12 инд.)	5. Педагог включает детей в коррекционно-развивающую среду:					
	а) использует задания и ситуации, предусматривающие смену доминантного анализатора;					
	б) предлагает задания и ситуации с опорой на несколько анализаторов;					
	в) включает продуктивные варианты обработки материала;					
	г) включает задания и ситуации, предполагающие перенос только что усвоенных учебных умений на свое индивидуальное задание.					
	6. Педагог создает доступную, вариативную среду в условиях инклюзивного образования:					
	а) производит необходимую адаптацию помещений;					
	б) использует задания и ситуации, позволяющие детям с разными способностями получать удовлетворение от учебного (воспитательного) процесса;					
	в) создает для ребенка возможности выполнять задание подходящим для него способом;					
	г) создает предпосылки для самостоятельного выбора и поощряет за попытки сделать что-нибудь самостоятельно.					
	7. Педагог поддерживает развитие каждого ребенка:					
	а) мотивирует детей на активность;					
	б) оказывает поддержку в образовательном процессе каждому ребенку всеми способами;					
	в) создает внешние условия, благоприятствующие развитию всех детей;					
г) эффективно и целенаправленно использует время при построении развивающей среды.						
4. Реализация различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса (16 инд.)	8. Педагог демонстрирует открытость и сотрудничество в процессе взаимодействия детей в условиях инклюзивного образования:					
	а) демонстрирует персонализированное одобрение, поддержку при столкновении с трудностями в работе;					
	б) стимулирует интерес детей к общению и взаимодействию в процессе обучения;					
	в) передает позитивный настрой во время общения с детьми;					
	г) создает ситуации открытого обсуждения и сотрудничества детей друг с другом.					
	9. Педагог создает условия для эффективного взаимодействия детей в условиях инклюзивного образования:					
	а) предоставляет возможность выбора альтернативных средств коммуникации, помогая делать их доступными для понимания для всех детей;					
	б) создает условия, когда дети с нормальным развитием считают ребенка с ОВЗ частью своей группы (класса);					
	в) создает условия для активного участия детей с ОВЗ в работе всей группы (класса);					
	г) создает условия для оказания детям с ОВЗ различной поддержки со стороны других детей.					
10. Педагог передает содержание материала с учетом особенностей детей с ОВЗ:						

	а) объясняет содержание ясно и понятно для всех категорий детей, в том числе с ОВЗ (использует подходящие слова и термины);				
	б) определяет области непонимания материала детьми и при необходимости повторно объясняет;				
	в) запрашивает у детей пояснения (вопросы, примеры), показывающие степень понимания;				
	г) особая обратная связь предоставляется детям при адекватном/неадекватном выполнении учебной работы.				
	11. Педагог организует коллективную продуктивную мотивированную деятельность детей:				
	а) создает позитивную атмосферу, способствующую взаимодействию;				
	б) включает детей в ситуации (деятельности) необходимые для освоения коммуникативных умений и способов взаимодействия;				
	в) создает условия для проявления собственной инициативы во взаимодействии детей друг с другом;				
	г) позволяет детям находить свое место в коллективной работе сообразно своими интересам и способностям.				
	12. Педагог использует приемлемые методы обучения:				
	а) методы обучения соответствуют цели обучения;				
	б) используемые методы обучения соответствуют особенностям слухового и зрительного восприятия детей;				
	в) используемые методы обучения стимулируют познавательную деятельность детей;				
	г) используемые методы направлены на развитие высших психических функций у детей.				
	13. Педагог реализует индивидуально-дифференцированный подход в инклюзивном образовании:				
а) имеется индивидуальная образовательная программа (план, маршрут, траектория) для обучения детей с ОВЗ;					
б) организовано гибкое обучение, подразумевающее использование дифференцированных заданий, специальных условий;					
в) реализуется многоуровневая подача материала, разнообразные приемы и способы объяснения;					
г) обеспечивается понимание учебного материала всеми детьми.					
14. Педагог использует разные средства обучения и учебные материалы:					
а) средства обучения соответствуют особенностям детей, целям обучения;					
б) средства обучения используются без каких-либо трудностей;					
в) учебные материалы соответствуют особенностям детей, целям обучения;					
г) учебные материалы используются без отвлечения внимания детей и стимулируют активность детей.					
15. Педагог осуществляет активность в логической последовательности:					
а) учебный (воспитательный) процесс начинается со стимулирующего введения;					
5. Демонстрация педагогом умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования (16 инд.)					

	б) устанавливается необходимая связь с пройденным (знакомым) материалом;					
	в) учебные активности следуют в логическом порядке;					
	г) учебный (воспитательный) процесс заканчивается логично.					
6. Демонстрация педагогом способности использовать различные ресурсы развития детей (16 инд.) для всех	16. Педагог использует внутренние и внешние ресурсы в организации инклюзивного образования:					
	а) передает детям позитивный настрой и личный энтузиазм;					
	б) демонстрирует детям проявления теплоты и дружелюбия и мотивирует их к этому;					
	в) стимулирует интерес детей к учебному (воспитательному) процессу с помощью вопросов, юмора, опыта детей;					
	г) помогает детям в выработке позитивной самооценки.					
	17. Педагог использует разнообразные ресурсы коммуникации для обеспечения инклюзивного образования и развития всех детей:					
	а) применяет специальные учебники, рабочие тетради и т.п., отвечающие особым образовательным потребностям детей с ОВЗ;					
	б) организует диалоговые и дискуссионные формы работы, способствующие пониманию и информированности детей;					
	в) использует ТСО (в том числе ИКТ) для всех детей;					
	г) устраняет барьеры, тормозящие развитие всех детей.					
	18. Педагог грамотно использует временной ресурс:					
	а) эффективно использует и распределяет время в учебном (воспитательном) процессе;					
	б) педагог поддерживает оптимальный темп учебного (воспитательного) процесса;					
	в) отступления от содержания, заминки и проволочки обоснованны;					
	г) учебный (воспитательный) процесс проходит без помех.					
	19. Педагог грамотно использует ресурс пространства:					
а) пространство позволяет педагогу удерживать в поле зрения работу каждого ребенка;						
б) учитываются индивидуальные особенности всех детей;						
в) эффективно располагаются все необходимые средства обучения;						
г) правильно расставлена мебель в классе (группе).						
7. Поддержание педагогом приемлемого поведения детей (14 инд.)	20. Педагог поддерживает включенность детей в инклюзивный образовательный процесс:					
	а) варьирование стимуляции путем изменения голоса, движений;					
	б) ищет способы активного включения в работу пассивных детей;					
	в) поощряет участие детей в работе;					
	г) не менее 85% времени дети проводят в активной деятельности.					
	21. Педагог грамотно руководит детьми, не включенными в образовательный процесс:					
	а) использует невербальные средства воздействия в целях вовлечения этих детей в учебную работу;					
б) использует вербальные средства воздействия в целях вовлечения этих детей в учебную работу;						
в) использует средства поддержания внимания всех детей в учебной работе.						

22. Соблюдение детьми определенных ожиданий относительно их поведения:					
а) ожидания относительно поведения ясны детям;					
б) поддержание постоянных ожиданий относительно поведения детей;					
в) детям предоставляется вербальная (невербальная) связь относительно неприемлемого поведения.					
23. Воздействие на нарушение дисциплины:					
а) управление поведением всех детей;					
б) дети редко нарушают дисциплину;					
в) дети, нарушающие дисциплину, сталкиваются с быстрой реакцией педагога;					
г) дети, нарушающие дисциплину, остаются без внимания.					

Данная методика позволяет не только фиксировать и оценивать реальный для каждого конкретного педагога уровень владения профессиональной компетентности или его динамику во времени, но и сопоставлять их с уровнем, минимально необходимым для педагога, работающего в условиях инклюзивного образования. Для этой цели в методике имеется специальный ключ вычисления минимального уровня - Бланк-2 (табл. 3).

Таблица 3

Бланк-2 методики МОРУ

Ключ для выявления минимально необходимого для педагога уровня владения профессиональной компетентностью по методике МОРУ

<i>Наименование показателей педагогической компетентности</i>	<i>№ индикаторов педагогической компетентности</i>	<i>Полное (слева) и минимальное (справа) количество индикаторов по каждому показателю</i>	
1. Демонстрация педагогом понимания философии (принципов, задач, ценностей) инклюзивного образования	1	а, б, в, г	а+1
	Итого:	4	2
2. Получение педагогом информации об индивидуальных образовательных потребностях и потенциальных возможностях ребенка и его продвижении в условиях инклюзивного образования	2	а, б, в, г	все четыре
	3	а, б, в, г	все четыре
	4	а, б, в, г	а, б, в
	Итого:	12	11
3. Организация коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования	5	а, б, в, г	а, б, в
	6	а, б, в, г	а, г+1
	7	а, б, в, г	любые три
	Итого:	12	9
4. Реализация различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса	8	а, б, в, г	а+2
	9	а, б, в, г	б+1
	10	а, б, в, г	а, б
	11	а, б, в, г	а, б+1
	Итого:	16	10
5. Демонстрация педагогом	12	а, б, в, г	а, б+1

умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования	13	а, б, в, г	а, в+1
	14	а, б, в, г	а, в
	15	а, б, в, г	а, в+1
	Итого:	16	11
6. Демонстрация педагогом способности использовать различные ресурсы для развития всех детей	16	а, б, в, г	а, б+1
	17	а, б, в, г	а, в+1
	18	а, б, в, г	а+2
	19	а, б, в, г	а+1
	Итого:	16	11
7. Поддержание педагогом приемлемого поведения детей	20	а, б, в, г	г+2
	21	а, б, в	в+2
	22	а, б, в	а+2
	23	а, б, в, г	а, в, г
	Итого:	14	12

Процедура оценки работы педагога с помощью данной методики состоит в следующем. На основании данных, полученных в образовательном процессе (уроке или непосредственно образовательной деятельности) у обследуемого, с помощью формулы вычисляется процентная выраженность по каждому показателю профессиональной компетентности. Полученные значения позволяют на графике построить индивидуальную кривую реального уровня владения данным педагогом педагогической компетентностью.

Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю. А. Макаров)

Данная методика направлена на изучение у педагогов сформированности профессиональной педагогической толерантности. Респондентам предлагается один на выбор ответ «СОГЛАСЕН» или «НЕСОГЛАСЕН».

1. Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, поведение, идеи, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлении находят отклик в моей душе.
2. Чтобы действительно понять другого человека следует найти что-то общее с ним во взглядах, поведении, мыслях.
3. Иногда ловлю себя на мысли, что плохие поступки и поведение детей в чём-то похожи на мои детские проказы или скрытые желания.
4. Педагог должен иметь собственную непоколебимую точку зрения по любому вопросу.
5. Чтобы ни сделал ребёнок, он в этом не виновен уже потому, что он ребёнок.
6. Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всём его поддерживая.
7. Учащийся, прежде чем предлагать свою точку зрения на ту или иную проблему, должен освоить основные истины.
8. Если ученик не соглашается с очевидным, то это означает, что он либо туп, либо чрезмерно упрям, либо хулиганит.
9. Если даже я сильно накажу ребёнка, это не значит, что я наказываю вследствие злости на него за его неправильное поведение. Это лишь педагогический приём, формирующий необходимые ребёнку для дальнейшей жизни навыки.

10. Если учащийся выражает свое несогласие с тем, что говорит педагог, или тем, что написано в учебнике – это лишь попытка показать свою исключительность, выделиться.
11. В педагогической практике нельзя допускать панибратства с воспитанниками. Следует дать им почувствовать некоторую дистанцию, сохраняя уважение и любовь к ним.
12. Старшим не следует подавлять мнение младших, если оно не противоречит нормам морали, даже в том случае, если это мнение не совпадает с мнением старших.
13. Если я ловлю себя на негативном отношении к воспитаннику, стараюсь понять, чем оно вызвано, а затем объяснить это себе и ему.
14. Глядя на ребёнка, мне часто хочется угадать, как сложится его жизнь.
15. Если ребёнок плачет, на то есть свои причины.
16. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
17. Я всегда всё прощал родителям, даже если они были не правы.
18. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
19. Если дети сегодня не согласны со мной, это не повод для переживаний: они только набираются опыта и скоро, возможно, изменят свою точку зрения.
20. Если ребёнок не мешает окружающим, не нарушает их прав, взрослый не должен требовать от него вести себя во всём как взрослый.
21. Даже если я негативно отношусь к кому-то из учащихся, я считаю нужным это скрыть, используя свой педагогический опыт.
22. Глупо ставить какое-либо равенство между ребёнком и взрослым, так как существуют неизбежные различия в образовании, жизненном опыте.
23. Учителя национальных школ в большинстве своём вряд ли обладают высоким уровнем профессиональной компетентности. Если где-то говорят о таком великом педагоге, то мне это смешно.
24. Учащийся принципиально не может знать учебный предмет лучше учителя.
25. Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик.
26. Абсолютно безупречные во всех отношениях учащиеся, как, впрочем, и учителя, настораживают меня.
27. Шумные детские игры я переношу с трудом.
28. Терпеть не могу педагогов с низким профессиональным уровнем.
29. Внешний вид учителя всегда должен соответствовать принятым стандартам.
30. Я имею привычку поучать окружающих.
31. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.
32. Я постоянно делаю кому-то замечания.
33. Когда ученик не соглашается в чём-то с правильной позицией, то обычно это раздражает меня.
34. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.
35. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнёрам по совместной работе.
36. Дети не могут быть правы в споре с родителями, потому что родители лучше детей разбираются в жизни.

37. Дети имеют право на собственное мнение, только если они могут убедительно это мнение обосновать.

38. Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребёнка, то работа педагога станет невыносимой.

39. Взрослых детей раздражает забота родителей.

40. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

41. Хороший педагог – это только тот, кто всегда и во всём является положительным примером для детей в поведении на работе, личной жизни.

42. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.

43. У меня достаточно способностей, что бы достичь высокого профессионального уровня.

44. Могу сказать, что, как правило, понимаю происходящее в моей душе.

45. Я сам стараюсь контролировать свою судьбу.

46. Иногда не мешает пожалеть самого себя.

47. Думаю, что если со мной не произойдёт что-то, то самому мне не выйти из «накатанной жизненной колеи».

48. Иногда думаю, что моя профессиональная деятельность наполнена попытками скрыть непонимание происходящего.

49. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.

50. В профессиональной деятельности я часто полагаюсь на свою интуицию, внезапно возникающие желания.

51. Чаще всего я одобряю свои профессиональные планы и поступки.

52. Окружающие признают меня как профессионала.

53. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.

54. Иногда мне кажется, что некоторые мои качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности, мне как человеку не свойственны.

55. В критической ситуации я часто внутренне негодую, а иногда и теряю самообладание.

56. Коллеги считают меня самоуверенным и завистливым.

57. Если мне предложат ответственную должность, то я ещё подумаю, стоит ли пожертвовать своим спокойствием.

58. Бороться с распушенностью молодёжи следует строгостью и контролем.

59. Если ребёнка обидают в школе, то я посоветую ему научиться самостоятельно защищать себя и дать сдачи.

60. Если воспитанник столкнулся со мной в дверях, то я должен напомнить ему о культуре поведения.

61. Хулиганство среди молодёжи следует жестко пресекать наказанием, иначе молодёжь выйдет из-под контроля.

62. Если в данном мне поручении что-то для меня остаётся непонятным, то я всегда уточняю все неясности и детали до выполнения задания.

63. Обычно я высказываю своё мнение после старших по возрасту, положению.
64. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться принятых в обществе правил поведения.
65. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось, по возможности, правильно.
66. Выступая перед аудиторией, я всегда стараюсь следить за своим голосом и жестами.
67. Я не бываю груб даже с крайне неприятными мне людьми.
68. Стараюсь, чтобы все необходимые мне в работе вещи лежали всегда на своих местах.
69. Как профессиональный педагог, я всегда на работе жестко слежу за проявлением своих чувств.
70. Искренность эмоциональных реакций, открытость в выражении чувств к окружающим и есть настоящий педагогический профессионализм.
71. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то скоро забываю об этом.
72. Мне говорят, что когда я слишком увлеченно что-то рассказываю, моя речь становится несколько сбивчивой.
73. Если при чтении служебного текста я встречаю какие-либо неясности, я не обращаю на них внимания, продолжаю читать дальше.
74. Иногда мне говорят о том, что в моих голосе и манерах излишне проявляется возбуждение.
75. Под влиянием момента я могу сказать что-то, о чём потом пожалею.
76. Во время работы я стараюсь отдать все силы, напрягаюсь.
77. Часто сложно отвлечься от беспокоящих ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.
78. Возможные в профессиональной деятельности неприятности часто тревожат меня.
79. Я часто краснею.
80. Я часто смущаюсь, и мне неприятно, если другие замечают это.
81. Часто не могу сдержать слёз.
82. Мне бы хотелось быть таким же счастливым и профессионально успешным, как другие.
83. Работа утомляет меня.
84. Обычно я спокоен и расстроить меня нелегко.
85. Работа настоящего педагога – это, прежде всего, жертвенность, пренебрежение собственными интересами.
86. Профессиональный педагог всегда стремится к тому, чтобы успокоить детей, коллег, сохранить хорошие отношения.
87. Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему на встречу.
- Для обработки результатов используется ключ (табл. 4). Совпадение с ключом предполагает один балл в пользу профессиональной педагогической толерантности.

Ключ к обработке результатов по методике диагностики профессиональной педагогической толерантности

«Да»	«Нет»
1, 2, 3, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 84	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87.

Предполагаемое распределение педагогов по уровням выраженности толерантных установок характеризует именно профессиональную педагогическую среду.

Показатели ниже 21 балла говорят о том, что профессия педагога противопоказана человеку. Ему следует заняться другим видом деятельности, где он будет более успешен, эффективен, позитивно принят окружающими.

От 21 до 32 баллов – низкий уровень профессиональной педагогической толерантности.

Оптимальный уровень толерантности от 33 до 49 баллов. Это тот уровень, который положительно коррелирует, согласно данным нашего исследования, с высокой экспертной оценкой деятельности педагога со стороны сослуживцев, администрации, учащихся и родителей.

Если мы получили результаты от 49 до 87 баллов, следует говорить о излишне выраженной толерантности (варианте интолерантности).

При этом уровень от 65 до 87 баллов опять же позволяет сделать заключение о крайне сложном осуществлении педагогической практики из-за саморазрушительного характера максимально выраженных толерантных установок педагога.

Методика оценки продуктов деятельности педагогов

Данная методика направлена на изучение и выявление у педагогов умений проектировать перспективный план работы на год; конспекты (уроков, занятий, непосредственно-образовательной деятельности); адаптированную образовательную программу; индивидуальную образовательную траекторию; индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут; организацию инклюзивного образования, учитывая его специфику. Кроме того анализировались представленные эссе и программы самообразования педагогов.

В соответствии с назначением методики респонденты представляли экспертам разработанные продукты. На каждого заполнялся бланк оценивания, в котором обозначены критерии оценки и их наличие в обозначенных продуктах (табл. 5).

Бланк оценки продуктов деятельности педагогов

<i>Оцениваемый продукт деятельности</i>	<i>Критерии оценки</i>	<i>Наличие (+/-)</i>
Перспективный план работы на год	1.Поставленные цель и задачи диагностичны и отражают принципы инклюзивного образования	
	2.Зафиксированные планируемые результаты соответствуют индивидуальным особенностям обучающихся (воспитанников)	

	3. Выделен раздел по психолого-педагогическому сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья	
	4. Предполагается работа по формированию толерантного отношения в детском и взрослом коллективе по отношению к лицам с ограниченными возможностями здоровья	
	5. Фиксируется раздел, связанный с организацией самообразования педагога в области инклюзивного образования	
Конспекты уроков, занятий, непосредственно-образовательной деятельности	1. Поставленные цель и задачи социально и личностно значимы для обучающегося (воспитанника)	
	2. Зафиксированные планируемые результаты дифференцируются в зависимости от образовательных потребностей детей	
	3. На всех этапах фиксируются специальные условия для детей с ограниченными возможностями здоровья	
	4. Сформулированные задания носят индивидуально-дифференцированный характер и способствуют пониманию содержания учебного материала всеми детьми	
	5. Прослеживается дифференциация в формах организации деятельности всех обучающихся (воспитанников)	
Адаптированная образовательная программа	1. В пояснительной записке излагается краткая психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем сформированных умений и навыков	
	2. В индивидуальном учебном плане фиксируются изменения в количестве часов, в содержании программы обосновывается адаптация тем, методов и форм обучения	
	3. В содержание программы включены три блока: образовательный, коррекционно-развивающий, воспитательный	
	4. Фиксируется необходимость создания особой среды, с четким описанием специальных средств и приспособлений	
	5. Обозначены критерии и показатели оценки сформированности необходимых умений и навыков, а также социальных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья	
Индивидуальная образовательная траектория	1. Сформулирована необходимость составления индивидуальной образовательной траектории	
	2. Отражены цель, задачи и сроки реализации индивидуальной образовательной траектории	
	3. В траектории обозначены механизм организации, расписание и карта обучения	
	4. Подробно фиксируется форма организации коррекционно-образовательного процесса	
	5. Описываются ожидаемые результаты и способы их оценивания	
Индивидуальный	1. Зафиксированы цели на текущий период	

коррекционно-образовательный маршрут	2. Отражена психологическая, коррекционная, педагогическая и лечебно-профилактическая помощь	
	3. Отмечается режим и форма организации работы с ребенком с ограниченными возможностями здоровья	
	4. Фиксируются специальные условия, их длительность, характеристика и конкретная задача для ребенка с ограниченными возможностями здоровья	
	5. Сформулированы критерии достижений и форма их оценки	
Проект организации инклюзивного образования в образовательном учреждении	1. Обоснована актуальность организации инклюзивного образования в конкретном образовательном учреждении	
	2. Разработаны диагностические цель и задачи	
	3. Имеется теоретическое обоснование	
	4. Отмечаются полнота описания и логичность изложения	
Программа самообразования	5. Разработана система критериев и показателей результативности организации инклюзивного образования	
	1. Фиксируется пошаговое достижение поставленных целей относительно инклюзивного образования	
	2. Отмечаются, какие профессиональные задачи будет решать педагог	
	3. Сформулированы основные знания и умения, необходимые для решения поставленных профессиональных задач	
	4. Описываются способы организации самообразования	
Эссе	5. Фиксируются ожидаемые результаты	
	1. Формулируется личностная оценка инклюзивного образования и его эффектов	
	2. Отмечается положительное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья	
	3. Приводятся примеры из жизни	
	4. Отмечаются эффекты от инклюзивного образования	
	5. Фиксируется личностное отношение к результатам организации инклюзивного образования	

По итогам проведения экспертной оценки подсчитывается количество «+» и «-». Максимальное количество – 40 баллов – соответствует высокому уровню.

Методика оценки готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию (карта)

Данная методика направлена на изучение готовности образовательного учреждения к работе в условиях инклюзивного образования. Методика предполагает заполнение педагогами карты, где перечислены критерии и показатели готовности организации к новой сфере деятельности (табл. 6).

Таблица 6

Карта готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Наличие (+/-)</i>
Организа-	1. Существует план (программа) по внедрению технологий	

ция образо- вательного процесса	совместного обучения и развитию в учреждении инклюзивного образования	
	2.Внесены изменения и дополнения в Устав учреждения, в другие локальные акты	
	3.Представлена организационно-правовая база образовательного учреждения (приказы, локальные акты, должностные инструкции)	
	4.Есть специальные помощники (тьюторы или ассистенты)	
	5.В основной образовательной программе описана работа по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ	
	6.Разработаны или внедряются существующие программы психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ	
	7.Количество адаптированных программ обучения к психофизиологическим особенностям детей с ОВЗ	
	8.Наличие программы индивидуального образовательного маршрута, позволяющего детям с ОВЗ выстраивать индивидуальную траекторию развития	
	9.Есть договоры о сотрудничестве с другими организациями, занимающимися инклюзивным образованием	
Психологи- ческая гото- вность администра- ции и работников учреждения	1. Директор и вся администрация проявляет активную позицию по отношению к внедрению инклюзивного образования, положительно относятся к совместному обучению	
	2.Формируется инклюзивная культура, принятие всех детей (людей) такими, какие они есть и эффективное взаимодействие	
	3.Педагогический коллектив принимает принципы инклюзивного образования, проявляя высокий уровень внешней и внутренней активности	
	4.Другие работники понимают принципы инклюзивного образования, что проявляется в соблюдении их на практике	
	5.Педагогические работники не испытывают страх	
	6.Администрация и работники включают в образовательный процесс родителей детей	
	7.Все родители относятся к инклюзивному образованию положительно	
	8.Между родителями имеется взаимопонимание и взаимоподдержка	
	9.Другие дети оказывают различную поддержку детям с ОВЗ	
	10.Другие дети считают детей с ОВЗ частью своего класса, группы	
	11.Дети с ОВЗ участвуют во всех мероприятиях учреждения	
Учебно- методичес- кое обеспечение	1.Обозначены темы программы, нуждающиеся в адаптации по методам, форме и времени обучения	
	2.Содержание программы адаптировано под образовательные потребности каждого ребенка	
	3.Для детей с ОВЗ предусматривается реализация индивидуализированного обучения (программа, маршрут, траектория и т.п.)	
	4.Родители детей с ОВЗ участвуют в разработке индивидуальных материалов обучения	
	5.Родители удовлетворены качеством предоставляемых образовательных услуг	
	6.Имеется необходимое количество экземпляров учебной	

	литературы (адаптированной под специальные потребности детей с ОВЗ)	
	7. Имеется доступ ко всем учебно-методическим и информационным ресурсам учреждения	
	8. При оценивании учитываются индивидуальные особенности детей	
	9. Отмечается динамика индивидуальных образовательных результатов, в том числе социализации детей с ОВЗ	
Информационное обеспечение	1. В учреждении образовательный процесс строится с учетом запросов родителей	
	2. Информация об инклюзивном образовании поступает всем участникам образовательного процесса	
	3. Для организации образовательного процесса в условиях инклюзивного образования используются разные информационные ресурсы (сайт, блог, стенды, консультации, собрания и т.п.)	
	4. В публичном докладе анализируется деятельность учреждения по внедрению инклюзивного образования	
	5. Систематически ведется просветительская работа со всеми участниками образовательного процесса	
	6. Учреждение активно сотрудничает со средствами массовой информации	
Финансовое обеспечение	1. Из местного бюджета выделены средства на поддержку инклюзивного образования в учреждении	
	2. Определен объем расходов, необходимых для реализации инклюзивного образования и достижения планируемых результатов, а также механизма их формирования	
	3. Определен объем средств, выделяемых на подготовку и переподготовку педагогов	
	4. Определен объем средств, выделяемых на приобретение специального учебно-наглядного оборудования и обеспечения доступной среды	
	5. Определен объем средств, выделяемых на оплату труда специалистов, работающих с детьми с ОВЗ	
Материально-техническое обеспечение	1. Обеспечена доступность здания учреждения	
	2. Имеется необходимое специализированное оборудование, надлежащие вспомогательные учебные материалы	
	3. Проведена необходимая адаптация помещений (учебных кабинетов, групповых ячеек, туалетов и др.)	
	4. В учреждении имеется световое и звуковое оповещение	
	5. Созданы условия для всех категорий детей с ОВЗ	
Кадровое обеспечение	1. Обеспечена соответствующая подготовка и переподготовка педагогов и других работников учреждения (в т.ч. тьюторов или ассистентов)	
	2. Создана междисциплинарная команда специалистов, поддерживающих идеологию инклюзивного образования	
	3. В учреждении имеется организационно-методическая структура, обеспечивающая методическое сопровождение педагогов в процессе реализации инклюзивного образования	
	4. Существует совет (или проектировочная группа), осуществляющий проектирование стратегии и тактики развития инклюзивного образования в учреждении	

	5. Все работники учреждения включены в процесс организации инклюзивного образования	
--	---	--

Оценка данной методики осуществлялась посредством анализа содержания ответов респондентов.

**Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога»
(авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх)**

Данный опросник позволяет выявить затруднения и профессиональные проблемы педагогов, а также определить умение проводить самоанализ педагогической деятельности. Аспекты педагогической деятельности были изменены в соответствии с содержанием профессиональной деятельности педагога, возрастной категорией детей, с которыми он работает. Педагогам следовало самостоятельно заполнить таблицу, проанализировав собственную педагогическую работу, учитывая специфику инклюзивного образования (табл. 7).

Таблица 7

Самоанализ затруднений в деятельности педагогов

<i>Ф.И.О. педагога, образовательное учреждение</i>					
<i>№ n/n</i>	<i>Аспект педагогической деятельности</i>	<i>Степень затруднения</i>			
		<i>высокая</i>	<i>средняя</i>	<i>низкая</i>	<i>нет затруднений</i>
1	Тематическое и поурочное планирование в условиях инклюзивного образования				
2	Проектировать образовательный процесс (в соответствии с ФГОС дошкольного и общего образования) в условиях инклюзии				
3	Планирование воспитательной работы, направленной на развитие толерантного детского коллектива				
4	Подбор, дозировка и дифференциация домашних заданий				
5	Формулировка целей и задач инклюзивного образования				
6	Определение содержания для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии				
7	Выстраивание содержания в виде системных учебных задач и их дифференциация в соответствии с различными особенностями детей (в соответствии с возрастом)				
8	Подбор практических задач, решение которых детьми с разными учебными возможностями способствует формированию понимания учебной задачи				
	Подбор практических задач, позволяющих организовывать образовательную деятельность (в ходе режимных моментов и в различных видах детской деятельности), самостоятельную деятельность детей				

9	Организация совместной коллективно-распределенной деятельности детей в условиях инклюзии				
	Организация образовательной деятельности в условиях инклюзии (в различных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтение).				
10	Обеспечение активной (включенной) работы детей с учетом их особенностей и возможностей				
11	Формирование у детей с разными учебными возможностями учебно-познавательного интереса				
	Формирование у детей с разными особенностями в развитии любознательности, активности и инициативности				
12	Формирование у детей с разными учебными возможностями способности к целеполаганию				
	Формирование у детей с разными особенностями в развитии универсальных предпосылок учебной деятельности (умение работать по правилу, по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции)				
13	Формирование у детей с разными учебными возможностями способности выявлять общие принципы построения учебных действий				
	Формирование у детей с разными особенностями в развитии способности решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту				
14	Формирование у детей с разными учебными возможностями действий самоконтроля				
	Формирование у детей с разными особенностями в развитии способности управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений				
15	Формирование у детей с разными учебными возможностями действий оценки				
	Формирование у детей с разными особенностями в развитии первичных представлений о себе, семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе				
16	Воспитание у детей эмоциональной отзывчивости и морально-нравственных				

	качеств				
17	Осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании				
18	Выявление типичных ошибок и затруднений детей в процессе обучения				
19	Осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми				
20	Оценка динамики развития (личностного, психического) детей				
21	Обеспечение условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без ограничений				
22	Анализ образовательной деятельности				
23	Общение с коллегами				
24	Общение с администрацией				
25	Общение с детьми				
26	Общение с родителями				
27	Подготовка наглядных пособий и раздаточных материалов				
28	Обеспечение детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития				
29	Информационная осведомленность об инклюзивном образовании				
30	Возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в вашем учреждении				

Оценивание и выявление основных профессиональных затруднений педагогов осуществлялось экспертами в соответствии с представленными ответами: высокая степень затруднений - 0 баллов, средняя - 1 балл, низкая - 1,5 балла, нет затруднений - 2 балла. Максимально количество баллов - 60.

Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи

Данная методика направлена на выявление у педагогов уровня решения профессиональных задач, связанных с организацией инклюзивного образования. Респондентам было предложено решить следующие профессиональные задачи:

1. В образовательную организацию поступил ребенок, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляция сохранены. Наблюдаются недостатки произносительной стороны речи. Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причинами отказа в получении образовательных услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов).

Ключевое задание: как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

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

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

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

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

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

- работают подготовленные специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, ассистенты);
- обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания;
- имеются программы и учебно-методические средства для работы с детьми с ОВЗ.

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

5. В общеобразовательной школе обучается мальчик с нарушением слуха (II степень тугоухости). В учреждении созданы специальные условия: имеется звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования, есть адаптированная образовательная программа, разработан индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут. Вам предстоит работать с этим ребенком.

Ключевое задание: представьте план Вашей работы в направлении профессионального самообразования в целях оказания компетентной помощи названному ребенку.

Ответы предоставлялись в письменном виде, результаты анализировались самостоятельно педагогами, а также оценка давалась экспертами. Далее заполнялся бланк данной методики (табл. 8). Отметка о наличии (+) или отсутствии (-) способности решать ту или иную профессиональную задачу фиксируется по каждому оценочному показателю напротив соответствующей задачи.

Таблица 8

Бланк оценки способности педагога 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

	<i>лично</i>	<i>эксперт</i>	<i>лично</i>	<i>эксперт</i>	<i>лично</i>	<i>эксперт</i>	<i>лично</i>	<i>эксперт</i>	<i>лично</i>	<i>эксперт</i>
Первая задача										
Вторая задача										
Третья задача										
Четвертая задача										
Пятая задача										
ИТОГО										

Оценка осуществляется путем подсчета «+» и «-». Один балл присуждается в случае положительного ответа. Максимальное количество баллов – 50.

Анализируя результаты программы, мы выделяли уровни по каждой методике и уровень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования по выделенным критериям (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный). Уровень готовности педагогов по каждому критерию определялся следующим образом. Сначала по каждой методике осуществлялся подсчет баллов, затем проводилась обработка количественных данных и соотнесение их с уровнями (высоким, средним, низким). После анализа второй методики определялся уровень готовности педагогов к инклюзивному образованию по выбранному критерию. Для облегчения данной процедуры и подсчета баллов по каждой методике мы использовали профиль оценки (табл. 9).

Таблица 9

Профиль оценки готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования по программе

<i>Критерии</i>	<i>Методики</i>	<i>Уровни, количество баллов</i>		
		<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>
<i>Мотивационно-ценностный</i>	1. Методика оценки работы учителя – вопросы 1-го показателя (автор - Л.М. Митина)	0-1	2-3	4
	2. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор - Ю.А. Макаров)	21-32	50-87	33-49
<i>Операционально-деятельностный</i>	1. Методика оценки работы учителя – вопросы 2-7 показателей (автор - Л.М. Митина)	0-29	30-59	60-89
	2. Методика оценки продуктов деятельности педагогов	0-12	13-26	27-40
<i>Рефлексивно-оценочный</i>	1. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога»	0-19	20-39	40-60

	2. Методика оценки способности педагога решать профессиональные задачи	0-16	17-33	34-50
--	--	------	-------	-------

Если уровень по каждой методике не совпадал, то уровень готовности по критерию устанавливался исходя из ответов респондентов и мнения эксперта.

**Уровневые характеристики усвоения
педагогами содержания каждого модуля программы**

Название модулей	Критерии	Уровни усвоения, их характеристика		
		Низкий (минимальный)	Средний (потенциальный)	Высокий (оптимальный)
1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен.	Мотивационно-ценностный	Педагог не ориентируется в целях и задачах ИО, не понимает его ценности; проявляет незначительный интерес к ИО; демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение к нему; высказывает сомнения в успехе организации совместного обучения детей с нормальным развитием и ОВЗ.	Педагог знает философию, принципы и задачи инклюзивного образования; но не понимает его ценности для детей с ОВЗ; интерес к ИО вызван необходимостью и указаниями администрации; демонстрирует нейтральное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО; проявляет неуверенность в успехе организации совместного обучения детей с нормальным развитием и ограниченными возможностями здоровья.	Педагог знает философию, принципы и задачи ИО; понимает его ценность, а также ценность включения детей с ОВЗ в образовательные учреждения общего типа; проявляет личную заинтересованность в решении задач ИО; демонстрирует ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО; мотивирует себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным развитием и ОВЗ.
	Операционно-деятельностный	Педагог не понимает способы организации ИО; не знает условия включения в общеобразовательный процесс детей с ОВЗ; не выделяет необходимые ресурсы.	Педагог не понимает способы организации ИО; знает условия включения в общеобразовательный процесс детей с ОВЗ; выделяет необходимые ресурсы.	Педагог понимает необходимость реализации инклюзивного образования; знает, каким образом его организовать; знает, какие ресурсы необходимы для этого.

	Рефлексивно-оценочный	Педагог не может проанализировать задачи профессиональных изменений, выделить конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности; анализ существующих ресурсов и возможностей для ИО не проводит; не может оценить собственные действия.	Педагог с трудом контролирует и оценивает необходимые профессиональные изменения, может выделить лишь конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности.	Педагог способен анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации инклюзивного образования; может оценить свою профессиональную деятельность.
2. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.	Мотивационно-ценностный	Педагог не знает и не стремится узнать типы и виды нарушений у детей, их проявления в образовательном процессе; проявляет незначительный интерес к проведению диагностики; демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение к детям с ОВЗ; выражает нежелание проводить психолого-педагогическое обследование.	Педагог знает психофизиологические особенности детей с ОВЗ; но не проявляет интерес к изучению структуры нарушений, составлению прогнозов развития; демонстрирует нейтральное отношение к детям с ОВЗ; знает, но не применяет диагностические методики в практике обследования.	Педагог стремится к изучению особенностей развития детей с ОВЗ; корректно и адекватно воспринимает детей с ОВЗ; проявляет личную заинтересованность в решении профессиональных задач модуля 2; демонстрирует ценностное отношение к особенностям детей с ОВЗ; замотивирован на изучение и применение психолого-педагогической диагностики.

	Операционально-деятельностный	<p>Педагог не вычленяет особые образовательные потребности детей с ОВЗ; не составляет прогноза развития таких детей; не знает диагностических методик.</p>	<p>Педагог понимает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ; вникает в структуру нарушений при различных вариантах отклонений, но самостоятельно выявить образовательные и психофизиологические особенности не может; применяет методы психолого-педагогического изучения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ; с трудом определяет прогноз развития интегрированных детей.</p>	<p>Педагог понимает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ; самостоятельно выявляет структуру нарушений при различных вариантах отклонений; может определить образовательные и психофизиологические особенности таких детей; применяет методы психолого-педагогического изучения особых образовательных потребностей детей с ОВЗ.</p>
	Рефлексивно-оценочный	<p>Педагог не может проанализировать структуру нарушений, особые потребности детей с ОВЗ; прогноз дальнейшего развития интегрированных детей не составляет; не может оценить собственные действия при проведении обследования.</p>	<p>Педагог с трудом анализирует структуру нарушений при различных вариантах отклонений; частично выделяет образовательные потребности диагностируемых детей; прогнозы развития интегрированных детей не составляет, при обследовании не умеет использовать диагностические методики.</p>	<p>Педагог способен анализировать структуру нарушения, выявлять особые образовательные потребности детей с ОВЗ; составляет прогноз развития интегрированных детей; может оценить свое умение проводить обследование с помощью диагностических методик.</p>

3. Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования.	Мотивационно-ценностный	Педагог не знает и не стремится узнать современные педагогические технологии организации ИО; не старается их применить на практике; демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение организации ИО; выражает нежелание включаться в процесс проектирования.	Педагог изучает современные педагогические технологии организации ИО, но не стремится к их применению на практике; частично понимает необходимость владения арсеналом специальных методов, приемов коррекционно-развивающей работы; эффективно применяет некоторые средства и формы организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.	Педагог стремится к изучению современных педагогических технологий организации ИО; понимает необходимость применения специальных методов, приемов коррекционно-развивающей работы; стремится к изучению арсенала педагогических средств и форм организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.
---	-------------------------	---	---	--

	Операционально-деятельностный	Педагог не владеет арсеналом методов, приемов и форм организации ИО; не может создать коррекционно-развивающую среду; выбор педагогических технологий не является адекватным.	Педагог владеет разными педагогическими технологиями, но не понимает, каким образом они преломляются при организации ИО; при создании коррекционно-развивающей среды ориентируется на одну категорию детей (не видит всех детей); отбираемые методы и приемы работы рассчитаны на нормально развивающихся детей; формы организации ИО применяются адекватно.	Педагог знает разные педагогические технологии организации ИО и может их применять в практике; создает коррекционно-развивающую среду, обеспечивающую развитие и социализацию всех детей; адекватно осуществляет отбор методов и приемов обучения, позволяющих всем детям быть активными деятелями; применяет разнообразные формы организации совместной деятельности детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников.
	Рефлексивно-оценочный	Педагог не может спроектировать коррекционно-образовательный процесс с применением педагогических технологий, методов и форм организации ИО; не может оценить собственные действия при организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.	Педагог выявляет проблемы и затруднения в организации ИО, но не может пояснить их причины; иногда может проанализировать собственную деятельность с позиции технологического подхода; чаще адекватно оценивает свое умение к проектированию ИО.	Педагог способен анализировать собственную деятельность с позиции технологического подхода; выявляет проблемы и затруднения в организации ИО, поясняет их причины; критично оценивает свое умение проектирования ИО.

4. Технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ.	Мотивационно-ценностный	Педагог не изучает детский коллектив и особенности межличностных отношений детей; не стремится воспитывать толерантное отношение среди нормально развивающихся сверстников и не включает в инклюзивный процесс родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.	Педагог изучает детский коллектив и особенности межличностных отношений детей; не стремится воспитывать толерантное отношение среди нормально развивающихся сверстников; с трудом подключает к инклюзивному процессу родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.	Педагог стремится к созданию благоприятного климата в детском коллективе; понимает необходимость воспитания толерантного отношения к детям с ОВЗ у нормально развивающихся сверстников; стремится к изучению технологии вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс.
	Операционально-деятельностный	Педагог частично ориентируется в подходах и особенностях формирования детского коллектива в условиях ИО; не применяет технологию вовлечения родителей; не создает условия для воспитания толерантного отношения в детском коллективе.	Педагог знает основные подходы к формированию детского коллектива в условиях ИО; но не применяет знания в практике; не умеет создавать условия для воспитания толерантного отношения в детском коллективе; знает, но не использует технологию вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс.	Педагог знает основные подходы к формированию детского коллектива в условиях ИО; создает условия для воспитания толерантного отношения в детском коллективе; применяет технологию вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс.

	Рефлексивно-оценочный	Педагог не выявляет проблемы и затруднения в формировании детского коллектива, не поясняет их причины; анализ собственной деятельности ему не доступен, спроектировать программу самостоятельно не может; чаще неадекватно оценивает свое умение проектирования.	Педагог выявляет проблемы и затруднения в формировании детского коллектива, но не может пояснить их причины; иногда может проанализировать собственную деятельность, но спроектировать программу самостоятельно не может; чаще адекватно оценивает свое умение проектирования.	Педагог способен анализировать эмоциональное состояние детей и выявлять проблемы во взаимоотношениях в детском коллективе; может пояснить их причины и спроектировать программу по формированию толерантного отношения среди детей; критично оценивает свое умение создавать инклюзивную культуру детского коллектива.
5. Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк).	Мотивационно-ценностный	Педагог с трудом взаимодействует со специалистами консилиума; демонстрирует понимание технологий работы междисциплинарной команды; но не готов к разработке индивидуальных адаптированных программ.	Педагог стремится к взаимодействию со всеми специалистами консилиума; демонстрирует понимание технологий работы междисциплинарной команды; но не готов к разработке индивидуальных адаптированных программ.	Педагог стремится к взаимодействию со всеми специалистами консилиума; демонстрирует понимание технологий работы междисциплинарной команды; замотивирован на разработку индивидуальных адаптированных программ.

	Операционально-деятельностный	Педагог частично применяет технологии работы междисциплинарной команды и консилиума, большую сложность доставляет разработка индивидуальных адаптированных образовательных программ детей с ОВЗ.	Педагог знает, но с трудом применяет технологии работы междисциплинарной команды и консилиума, технологии разработки индивидуальных адаптированных образовательных программ детей с ОВЗ; сложности возникают и в выработке единого подхода к пониманию нормативного и нарушенного развития ребенка.	Педагог знает и применяет технологии работы междисциплинарной команды и консилиума, технологии разработки индивидуальных адаптированных образовательных программ детей с ОВЗ; знает научно-методологическую концепцию в понимании нормативного и нарушенного развития ребенка.
	Рефлексивно-оценочный	Педагог не выстраивает взаимодействие со всеми специалистами; не может оценить и проанализировать совместную работу специалистов по проектированию индивидуального сопровождения; некритично оценивает свою деятельность.	Педагог способен выстраивать взаимодействие со всеми специалистами; частично умеет оценивать и анализировать совместную работу специалистов по проектированию индивидуального сопровождения; не всегда критично оценивает свою деятельность.	Педагог способен выстраивать взаимодействие со всеми специалистами; совместно проектировать индивидуальное сопровождение на диагностической основе; выяснять причины и проблемы организации командной работы; критично оценивает свою деятельность.

Технология организации подготовки педагогов к работе в условиях
инклюзивного образования

<i>Этапы технологии</i>	<i>Описание этапов</i>	<i>Формы работы</i>	<i>Методические приемы</i>	<i>Результаты</i>
1. Погружение в деятельность	Знакомство с профессиональной задачей, обсуждение и понимание ее условий и вопросов	Дискуссия, дебаты, групповая работа	Написание эссе, критический анализ ситуации, парная и групповая мозговая атака, заполнение таблицы "Знаем, хотим узнать, узнали", разбивка на кластеры, ведение рефлексивного дневника, работа в ролевых позициях ("автор", "критик", "понимающий")	Осознание себя в качестве основного деятеля, осмысление предстоящей деятельности в рамках профессиональной задачи
2. Проблематизация	Профессиональная рефлексия педагогической деятельности, понимание необходимости профессиональных изменений в этой деятельности, анализ собственных затруднений и формулировка основной проблемы, выделение имеющихся и необходимых знаний	Совместное обсуждение, индивидуальная, парная и групповая работа	Работа с цитатами, "ключевые термины", свободное письменное задание, визуализация, двойной дневник, маркировочная таблица, тестовые работы, подготовка небольшого сообщения, проблематизация, рефлексивная оценка, ранжирование, ведение рефлексивного дневника, "провокация", "требование доказательства", "сомнение"	Возникновение у педагогов чувства неуверенности в своих профессиональных знаниях, формулировка проблемы и определение круга знаний и незнаний педагогов
3. Целеполагание и планирование	Выбор одной или нескольких целей посредством переформулирования проблемы, составление прогноза или пошагового достижения цели, определение	Фронтальная и групповая работа, вопросно-ответные или диалоговые формы, организационно-деятельностные игры,	Наводящие вопросы, анализ случаев, сценарирование решения, ключевые слова, моделирование ситуаций, заполнение таблиц, дописывание предложений, изучение алгоритмов действий, "направляющий текст", подготовка пошагового плана, рефлексия аналогичных проблем и	Формулировка цели и составление плана решения профессиональной задачи, отчетливое понимание педагогами способов выполнения задания

	ресурсов для достижения цели	лекции	анализ практического опыта, взаимоопрос, схематизация, "зеркало прогрессивных преобразований"	
4. Конструирование решения профессиональной задачи, реализация	Генерация всевозможных вариантов решения профессиональной задачи, анализ и оценка каждого варианта для определения лучшего, реализация	Тренинги, организационно-деятельностные и деловые игры, просмотр видеоматериалов, проф. мастерские, практикумы, инструктажи, консультирование	Мозговой штурм, создание ситуации успеха и стимулирования, игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, действие по инструкции, визуализация, интервьюирование	Сформулированное решение или проект решения профессиональной задачи в виде алгоритма действий
5. Рефлексия	Обобщение и анализ результатов решения профессиональной задачи, самого процесса их получения и собственных личностно-профессиональных ценностей и умений, которые сформировались в данном процессе	Фронтальные, групповые, парные и индивидуальные формы работы, дискуссии, диспуты	Набор рефлексивных вопросов, эссе, ведение рефлексивного дневника, шеринг, синквейн, интервьюирование, возвращение к кластерам, свободное письмо, парное подведение итогов, критический анализ, комментарии в ситуации, аннотирование, "Бортовой журнал", трехчастный дневник	Осмысление и изменение собственной профессиональной позиции и конструирование на основе полученных знаний, умений и практического опыта новой педагогической деятельности

Гуманитарные технологии и их использование в подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

<i>Название технологии</i>	<i>Назначение</i>	<i>Описание</i>	<i>Особенности применения</i>
Технология контекстного обучения	Формирование целостных представлений педагогов о профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования	Обучающимся предлагается наряду с традиционной организацией учебной деятельности (в форме лекций) осуществлять через квазипрофессиональную (игровые формы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа) собственно профессиональную деятельность с помощью семиотической, имитационной и социальной обучающих моделей.	В игровых формах отрабатываются разные позиции «координатора инклюзии», «руководителя психолого-медико-педагогического консилиума», «разработчик стратегии инклюзивного образования в образовательном учреждении» и т.д. Научно-исследовательская работа предполагает проведение анализа моделей организации инклюзии в отечественной практике, изучение технологий, методов, приемов. В качестве обучающих моделей (семиотической, имитационной и социальной) выступают индивидуальные коррекционно-образовательные маршруты, карты и дневники сопровождения, организационные модели инклюзивного образования и пр.
Технология развития критического мышления	Выработка собственного мнения относительно инклюзивного образования, осмысление опыта организации инклюзивной практики	В основе данной технологии лежат три фазы: вызов (направлен на мотивацию участников), смысловая фаза (осмысление новой информации), рефлексия (размышление и выработка собственной позиции)	Широко используются графические средства (модели, схемы, графики, таблицы, круги и пр.). Это обеспечивает соотнесение понятий, явлений, предметов. В каждом модуле программы подготовки педагогов инклюзивного образования представлены разнообразные приемы, позволяющие замотивировать участников, организовать их работу с теоретическим материалом и проанализировать результаты приобретенных знаний.
Технология групповой работы	Активизация личностно-профессиональной позиции педагогов, разработка новых идей, решений, повышение активности членов	Этапы работы: информационный (ознакомление с предметным содержанием или предложенным заданием), смысловой (анализ предложенного материала), демонстрационно-дискуссионный	Работа в данной технологии предполагает обучение через разные позиции: критик, автор, понимающий, контролер, практик, оппозиция, методист и др. причем позиции могут быть отнесены как к отдельному субъекту подготовки, так и к группе педагогов.

	группы, создание педагогической команды (коллектива единомышленников)	(предъявление результатов предыдущего этапа и их обсуждение), рефлексия	
Технология обучения методом кейсов	Формирование умения анализировать разные ситуации, связанные с инклюзивным образованием, выбирать оптимальный вариант решения, составлять план его осуществления [108]	Выделяются следующие этапы работы: подготовка кейса, модерация работы с кейсом (создание подгрупп, выбор модератора), анализ и принятие решения (организация дискуссии, формулировка резюмирующего мнения), представление результатов работы с кейсом, оценивание [86].	При составлении модульной программы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в качестве заданий кейсов была использована обобщенная структура учебно-профессиональных задач, спроектированных по вопросам организации инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, интегрированных в образовательные организации общего типа.
Технология фокус-групповой работы	Исследование профессиональной деятельности педагогов с целью активизации и выращивания знаний и умений	Организация работы включает несколько этапов: формирование групп, проектирование содержания дискуссионного обсуждения (программы, вопросы), проектирование механизма запуска фокус-групповой дискуссии и сценария, проведение фокус-группы, аналитическая и информационная деятельность, анализ данных, разработка гибкого управления на основе выращивания и выработки новых профессионально значимых смыслов и с учетом результатов деятельности фокус-групп.	Технология фокус-групповой работы используется либо на первых занятиях модуля, либо в конце модуля. Это необходимо для активизации личностной позиции педагогов, проведению рефлексии и подведения итогов работы по предложенному модулю.
Технология проектирования	Обучение педагогов составлению	Выделяются следующие этапы: организация и	В структуре модульной программы выделен учебный элемент «Организация и содержание работы

индивидуального коррекционно-образовательного маршрута	индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов и формирование умения работать в условиях междисциплинарной команды	проведение диагностики, анализ полученной информации, выработка рекомендаций и основной стратегии и тактики, участие в работе психолого-медико-педагогического консилиума для разработки индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, реализация стратегии, тактики и маршрута в практической деятельности, анализ проведенной работы	междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума», в ходе изучения которого происходит знакомство педагогов с технологией проектирования индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, формирование и умения работать в междисциплинарной команде.
--	---	--	---

Пример индивидуального психолого-педагогического сопровождения
ребенка с ОВЗ

Ф.И.О. ребенка 2 группы (средней)

Группа здоровья 4, (ДЦП, нарушение зрения)

Возраст 7 лет

Дошкольная группа (компенсирующая, инклюзивная)

<i>Направление работы (специалист)</i>	<i>Режим и форма работы (вр., кол. часов, форма раб.)</i>	<i>Используемые программы и технологии</i>	<i>Критерии достижений</i>	<i>Формы оценки результатов работы</i>	<i>Ф.И.О. специалиста</i>
Психологическая и коррекционная помощь:					
Педагог-психолог	групповые занятия 2 раза в неделю	Программа социально-личностного развития дошкольников (М.В.Корепанова, Е.В. Харламова)	Положительная динамика развития всех сфер личности в разных видах деятельности	тест Люшера, наблюдение	
Учитель-логопед	индивидуальные подгрупповые занятия 3 раза в неделю	Программа устранения ОНР у детей дошкольного возраста Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева	Формирование правильного звукопроизношения, сформированность всех компонентов речи, развитие связной речи	методика Г.В.Чиркиной	
Учитель-дефектолог	подгрупповые занятия 3 раза в неделю	Программа Е.А. Стребелева, Е.А. Екжанова, Программа развития пространственно-временных представлений по Н.Я. Семаго	Развитие произвольности психических процессов в соответствии с возрастом	методика Е.А. Стребелевой	
Педагогическая помощь:					
Воспитатель	60 часов в неделю (пн.-пт.)	Программа "От рождения до школы" (Н.Е. Вераксы, Т.С. Комарова, М.А. Васильева)	Развитие познавательных процессов, речевых умений, социальной адаптации	наблюдение, взаимодействие детей, включение в разные виды деятельности	
Инструктор по ФИЗО)	фронтальные занятия 2 раза в неделю	Программа "От рождения до школы" (Н.Е. Вераксы, Т.С. Комарова, М.А. Васильева)	Формирование двигательного контроля, согласованности движений	выполнение двигательных упражнений и действий	

Лечебно-профилактическая помощь:					
Инструктор ЛФК	индивидуальные занятия 2-3 раза в неделю	Методика адаптивной физической культуры (Л.В. Шапкова)	Отработка произвольности, умения дифференцировать мышечное напряжение и расслабление	методика Н.Я. Семаго	
Медицинский работник, специалист по массажу	индивидуально, 3 раза в год по 10 сеансов	Лечебный массаж	Нормализация мышечного тонуса	наблюдение, тактильная оценка	
Создание специальных условий для психолого-педагогического сопровождения					
Специальные условия	Длительность	Характеристика данного условия	Конкретная задача для ребенка	Ф.И.О. специалиста	
Режим пребывания	без особенностей				
Создание безбарьерной среды	постоянно	Пандусы, поручни, поддержка, контроль на лестнице и на улице	Обеспечить ЗОЖ и безопасность		
Особенности коррекционно-развивающей среды	в течение года	1) логопедический уголок; 2) комплекс игр по развитию целостного восприятия	Подготовка к обучению грамоте	воспитатели, специалисты	
Обеспечение доп.оборудованием	в течение года	1) массажные коврики, мячи; 2) специальное оборудование: стол механотерапии, тренажер эрготерапии	Преодоление двигательных проблем		
Особенности организации образовательного процесса	постоянно	1. Контроль за мышечной силой. 2. Увеличение объема и содержания учебного материала по мере усвоения	Развитие мышечных дифференцировок		
Особенности организации воспитательной работы (ребенок, детский и взрослый коллективы)	постоянно	Контроль межличностных отношений (в т.ч. в процессе игровой и двигательной сферы)	Развитие толерантности и адекватности среди сверстников		
Цели на текущий период	развитие пространственно – временных представлений; развитие произвольной регуляции; развитие познавательной, эмоционально-волевой и личностной сферы; подготовка к обучению грамоте.				

Математическая обработка результатов опытно-экспериментального исследования

Полученные данные констатирующего и контрольного этапов исследования были статистически обработаны методом Фишера.

Результаты сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлены в таблицах 1-4.

Таблица 1

Результаты сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности по методике 1
на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ испытуемого	Методика 1 (автор - Л.М. Митина) Констатирующий этап (уровень)	Методика 1 (автор - Л.М. Митина) Контрольный этап (уровень)
1	средний	средний
2	средний	средний
3	средний	средний
4	средний	средний
5	средний	средний
6	средний	средний
7	средний	средний
8	средний	средний
9	средний	средний
10	средний	средний
11	средний	средний
12	средний	средний
13	средний	средний
14	средний	средний
15	средний	средний
16	средний	средний
17	средний	средний
18	средний	средний
19	средний	средний
20	средний	средний
21	средний	средний
22	средний	средний
23	средний	средний
24	средний	средний
25	средний	средний
26	средний	средний
27	средний	средний
28	средний	средний
29	средний	средний
30	средний	средний
31	средний	средний
32	средний	средний
33	средний	средний
34	средний	средний
35	средний	средний
36	средний	средний
37	средний	средний
38	средний	средний
39	средний	средний
40	средний	средний
41	средний	средний
42	средний	средний
43	средний	средний

44	средний	средний
45	средний	средний
46	средний	средний
47	средний	средний
48	средний	средний
49	средний	средний
50	средний	средний
51	средний	средний
52	средний	средний
53	средний	средний
54	средний	средний
55	средний	средний
56	средний	средний
57	средний	средний
58	средний	средний
59	средний	средний
60	средний	средний
61	средний	средний
62	средний	средний
63	средний	средний
64	средний	средний
65	средний	средний
66	средний	средний
67	средний	средний
68	средний	средний
69	средний	средний
70	средний	средний
71	средний	средний
72	средний	средний
73	средний	средний
74	средний	средний
75	средний	средний
76	средний	средний
77	средний	средний
78	средний	средний
79	средний	средний
80	средний	средний
81	средний	средний
82	средний	средний
83	средний	средний
84	средний	средний
85	средний	средний
86	средний	средний
87	средний	средний
88	средний	средний
89	средний	средний
90	средний	средний
91	средний	средний
92	средний	средний
93	средний	средний
94	средний	средний
95	средний	средний
96	средний	средний
97	средний	средний
98	средний	средний
99	средний	средний
100	средний	средний
101	средний	средний
102	средний	средний
103	средний	средний

164	средний	средний
165	средний	средний
166	средний	средний
167	средний	средний
168	средний	средний
169	средний	средний
170	средний	средний
171	средний	средний
172	средний	средний
173	средний	средний
174	средний	средний
175	средний	средний
176	средний	средний
177	средний	средний
178	средний	средний
179	средний	средний
180	средний	средний
181	средний	средний
182	средний	средний
183	средний	средний
184	средний	средний
185	средний	средний
186	средний	средний
187	средний	средний
188	средний	средний
189	средний	средний
190	средний	средний
191	средний	средний
192	средний	средний
193	средний	средний
194	средний	средний
195	средний	средний
196	средний	высокий
197	средний	высокий
198	средний	высокий
199	средний	высокий
200	средний	высокий
201	средний	высокий
202	средний	высокий
203	средний	высокий
204	средний	высокий
205	средний	высокий
206	средний	высокий
207	средний	высокий
208	средний	высокий
209	средний	высокий
210	средний	высокий
211	средний	высокий
212	средний	высокий
213	средний	высокий
214	средний	высокий
215	средний	высокий
216	средний	высокий
217	средний	высокий
218	средний	высокий
219	средний	высокий
220	средний	высокий
221	средний	высокий
222	средний	высокий
223	средний	высокий

224	средний	высокий
225	средний	высокий
226	средний	высокий
227	средний	высокий
228	средний	высокий
229	средний	высокий
230	средний	высокий
231	средний	высокий
232	средний	высокий
233	средний	высокий
234	средний	высокий
235	средний	высокий
236	средний	высокий
237	средний	высокий
238	средний	высокий
239	средний	высокий
240	средний	высокий
241	средний	высокий
242	средний	высокий
243	средний	высокий
244	средний	высокий
245	средний	высокий
246	средний	высокий
247	средний	высокий
248	средний	высокий
249	средний	высокий
250	средний	высокий
251	средний	высокий
252	средний	высокий
253	средний	высокий
254	средний	высокий
255	средний	высокий
256	средний	высокий
257	средний	высокий
258	средний	высокий
259	средний	высокий
260	средний	высокий
261	средний	высокий
262	средний	высокий
263	средний	высокий
264	средний	высокий
265	высокий	высокий
266	высокий	высокий
267	высокий	высокий
268	высокий	высокий
269	высокий	высокий
270	высокий	высокий
271	высокий	высокий
272	высокий	высокий
273	высокий	высокий
274	высокий	высокий
275	высокий	высокий
276	высокий	высокий
277	высокий	высокий
278	высокий	высокий
279	высокий	высокий
280	высокий	высокий
281	высокий	высокий
282	высокий	высокий
283	высокий	высокий

284	высокий	высокий
285	высокий	высокий
286	высокий	высокий
287	высокий	высокий
288	высокий	высокий
289	высокий	высокий
290	высокий	высокий
291	высокий	высокий
292	высокий	высокий
293	высокий	высокий
294	высокий	высокий
295	высокий	высокий
296	высокий	высокий

Положим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития мотивационно-ценностной готовности – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Получается, что на констатирующем этапе эксперимента у 10,81 % испытуемых «есть эффект», тогда как на контрольном этапе такой эффект наблюдается уже у 34,12 %. Запишем эти данные в табличном виде (табл. 2).

Таблица 2

Для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Кол-во испытуемых	"есть эффект"	"нет эффекта"
Констатирующий этап	296	10,80 %	89,20 %
Контрольный этап	296	34,10 %	65,90 %

Гипотезы:

H_1 – Уровень развития мотивационно-ценностной готовности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития мотивационно-ценностной готовности на констатирующем этапе.

H_0 – Уровень развития мотивационно-ценностной готовности на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития мотивационно-ценностной готовности на констатирующем этапе.

$n_1=296$ – кол-во испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2=296$ – кол-во испытуемых на контрольном этапе эксперимента.

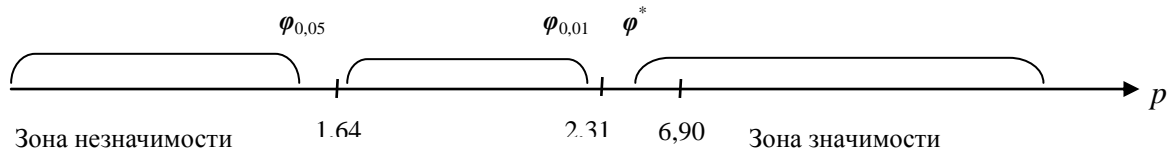
$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1 = 1,247$ - угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 = 0,680$ - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi^* = (1,247 - 0,680) * \sqrt{\frac{296 * 296}{296 + 296}} = 0,567 * \sqrt{148} = 0,567 * 12,17 = 6,90$$

Зона достоверности



Поскольку φ^* попало в зону значимости, то H_1 – принимается, а H_0 – отвергается.

Вывод по методике 1: уровень развития мотивационно-ценностной готовности на контрольном этапе достоверно выше, чем на констатирующем этапе.

Обработаем аналогичным образом методику 2 мотивационно-ценностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности, автор Ю. А. Макаров).

Таблица 3

Результаты сформированности мотивационно-ценностного критерия готовности по методике 2 на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ испытуемого	Методика 2 (автор – Ю.А. Макаров) Констатирующий этап (уровень)	Методика 2 (автор – Ю.А. Макаров) Контрольный этап (уровень)
1	низкий	средний
2	низкий	средний
3	низкий	средний
4	низкий	средний
5	низкий	средний
6	низкий	средний
7	низкий	средний
8	низкий	средний
9	низкий	средний
10	низкий	средний
11	низкий	средний
12	низкий	средний
13	низкий	средний
14	низкий	средний
15	низкий	средний
16	низкий	средний
17	низкий	средний
18	низкий	средний
19	низкий	средний
20	низкий	средний
21	низкий	средний
22	низкий	средний
23	низкий	средний
24	низкий	средний
25	низкий	средний
26	низкий	средний
27	низкий	средний
28	низкий	средний
29	средний	средний
30	средний	средний
31	средний	средний
32	средний	средний
33	средний	средний
34	средний	средний
35	средний	средний
36	средний	средний
37	средний	средний
38	средний	средний

159	средний	средний
160	средний	средний
161	средний	средний
162	средний	средний
163	средний	средний
164	средний	средний
165	средний	средний
166	средний	средний
167	средний	средний
168	средний	средний
169	средний	высокий
170	средний	высокий
171	средний	высокий
172	средний	высокий
173	средний	высокий
174	средний	высокий
175	средний	высокий
176	средний	высокий
177	средний	высокий
178	средний	высокий
179	средний	высокий
180	средний	высокий
181	средний	высокий
182	средний	высокий
183	средний	высокий
184	средний	высокий
185	средний	высокий
186	средний	высокий
187	средний	высокий
188	средний	высокий
189	средний	высокий
190	средний	высокий
191	средний	высокий
192	средний	высокий
193	средний	высокий
194	средний	высокий
195	средний	высокий
196	средний	высокий
197	средний	высокий
198	средний	высокий
199	высокий	высокий
200	высокий	высокий
201	высокий	высокий
202	высокий	высокий
203	высокий	высокий
204	высокий	высокий
205	высокий	высокий
206	высокий	высокий
207	высокий	высокий
208	высокий	высокий
209	высокий	высокий
210	высокий	высокий
211	высокий	высокий
212	высокий	высокий
213	высокий	высокий
214	высокий	высокий
215	высокий	высокий
216	высокий	высокий
217	высокий	высокий
218	высокий	высокий

279	высокий	высокий
280	высокий	высокий
281	высокий	высокий
282	высокий	высокий
283	высокий	высокий
284	высокий	высокий
285	высокий	высокий
286	высокий	высокий
287	высокий	высокий
288	высокий	высокий
289	высокий	высокий
290	высокий	высокий
291	высокий	высокий
292	высокий	высокий
293	высокий	высокий
294	высокий	высокий
295	высокий	высокий
296	высокий	высокий

Положим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития педагогической толерантности – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 4

Для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Кол-во испытуемых	"есть эффект"	"нет эффекта"
Констатирующий этап	296	33,10 %	66,90 %
Контрольный этап	296	43,20 %	56,80 %

Гипотезы:

H_1 – Уровень развития педагогической толерантности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития педагогической толерантности на констатирующем этапе.

H_0 – Уровень развития педагогической толерантности на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития педагогической толерантности на констатирующем этапе.

$n_1=296$ – кол-во испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

$n_2=296$ – кол-во испытуемых на контрольном этапе эксперимента.

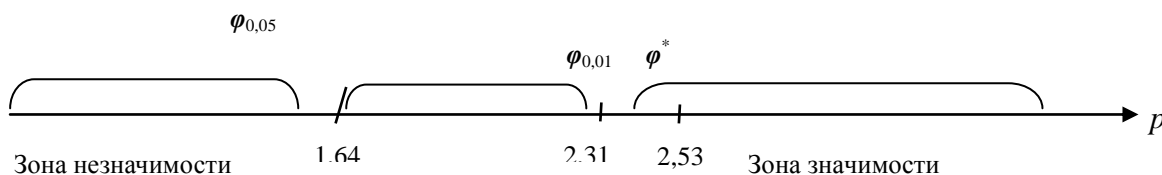
$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1 - 1,434$ - угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 - 1,226$ - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi^* = (1,434 - 1,226) * \sqrt{\frac{296 * 296}{296 + 296}} = 0,208 * \sqrt{148} = 0,208 * 12,17 = 2,53$$

Зона достоверности



Поскольку φ^* попало в зону значимости, то H_1 – принимается, а H_0 – отвергается.

Вывод по методике 2: уровень развития педагогической толерантности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития педагогической толерантности на констатирующем этапе.

Сформулируем вывод по критерию: мотивационно-ценностный критерий испытуемых на контрольном этапе достоверно выше, чем мотивационно-ценностный критерий испытуемых на констатирующем этапе исследования.

Результаты сформированности операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлены в таблицах 5-8.

Операционально-деятельностный критерий

Таблица 5

Результаты сформированности операционально-деятельностного критерия готовности по методике 3 на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ испытуемого	Методика 3 (автор – Л.М. Митина) Констатирующий этап (уровень)	Методика 3 (автор – Л.М. Митина) Контрольный этап (уровень)
1	низкий	низкий
2	низкий	низкий
3	низкий	низкий
4	низкий	низкий
5	низкий	низкий
6	низкий	низкий
7	низкий	низкий
8	низкий	низкий
9	низкий	низкий
10	низкий	низкий
11	низкий	низкий
12	низкий	низкий
13	низкий	низкий
14	низкий	низкий
15	низкий	низкий
16	низкий	низкий
17	низкий	низкий
18	низкий	низкий
19	низкий	низкий
20	низкий	низкий
21	низкий	низкий
22	низкий	низкий
23	низкий	низкий
24	низкий	низкий
25	низкий	низкий
26	низкий	низкий
27	низкий	низкий
28	низкий	низкий
29	низкий	низкий
30	низкий	низкий
31	низкий	средний
32	низкий	средний
33	низкий	средний
34	низкий	средний
35	низкий	средний

36	низкий	средний
37	низкий	средний
38	низкий	средний
39	низкий	средний
40	низкий	средний
41	низкий	средний
42	низкий	средний
43	низкий	средний
44	низкий	средний
45	низкий	средний
46	низкий	средний
47	низкий	средний
48	низкий	средний
49	низкий	средний
50	низкий	средний
51	низкий	средний
52	низкий	средний
53	низкий	средний
54	низкий	средний
55	низкий	средний
56	низкий	средний
57	низкий	средний
58	средний	средний
59	средний	средний
60	средний	средний
61	средний	средний
62	средний	средний
63	средний	средний
64	средний	средний
65	средний	средний
66	средний	средний
67	средний	средний
68	средний	средний
69	средний	средний
70	средний	средний
71	средний	средний
72	средний	средний
73	средний	средний
74	средний	средний
75	средний	средний
76	средний	средний
77	средний	средний
78	средний	средний
79	средний	средний
80	средний	средний
81	средний	средний
82	средний	средний
83	средний	средний
84	средний	средний
85	средний	средний
86	средний	средний
87	средний	средний
88	средний	средний
89	средний	средний
90	средний	средний
91	средний	средний
92	средний	средний
93	средний	средний
94	средний	средний
95	средний	средний

216	средний	средний
217	средний	средний
218	средний	средний
219	средний	средний
220	средний	средний
221	средний	средний
222	средний	средний
223	средний	средний
224	средний	средний
225	средний	средний
226	средний	средний
227	средний	средний
228	средний	средний
229	средний	средний
230	средний	средний
231	средний	средний
232	средний	средний
233	средний	средний
234	средний	средний
235	средний	средний
236	средний	средний
237	средний	средний
238	средний	средний
239	средний	средний
240	средний	средний
241	средний	высокий
242	средний	высокий
243	средний	высокий
244	средний	высокий
245	средний	высокий
246	средний	высокий
247	средний	высокий
248	средний	высокий
249	средний	высокий
250	средний	высокий
251	средний	высокий
252	средний	высокий
253	средний	высокий
254	средний	высокий
255	средний	высокий
256	средний	высокий
257	средний	высокий
258	средний	высокий
259	средний	высокий
260	средний	высокий
261	средний	высокий
262	средний	высокий
263	средний	высокий
264	средний	высокий
265	средний	высокий
266	средний	высокий
267	средний	высокий
268	средний	высокий
269	средний	высокий
270	средний	высокий
271	средний	высокий
272	средний	высокий
273	средний	высокий
274	высокий	высокий
275	высокий	высокий

276	высокий	высокий
277	высокий	высокий
278	высокий	высокий
279	высокий	высокий
280	высокий	высокий
281	высокий	высокий
282	высокий	высокий
283	высокий	высокий
284	высокий	высокий
285	высокий	высокий
286	высокий	высокий
287	высокий	высокий
288	высокий	высокий
289	высокий	высокий
290	высокий	высокий
291	высокий	высокий
292	высокий	высокий
293	высокий	высокий
294	высокий	высокий
295	высокий	высокий
296	высокий	высокий

Положим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития профессиональной компетентности – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 6

Для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Кол-во испытуемых	"есть эффект"	"нет эффекта"
Констатирующий этап	296	7,80 %	92,20 %
Контрольный этап	296	18,80 %	81,20 %

Гипотезы:

H_1 – Уровень развития профессиональной компетентности педагогов на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития профессиональной компетентности педагогов на констатирующем этапе.

H_0 – Уровень развития профессиональной компетентности педагогов на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень и развития профессиональной компетентности педагогов на констатирующем этапе.

$n_1=296$ – кол-во испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

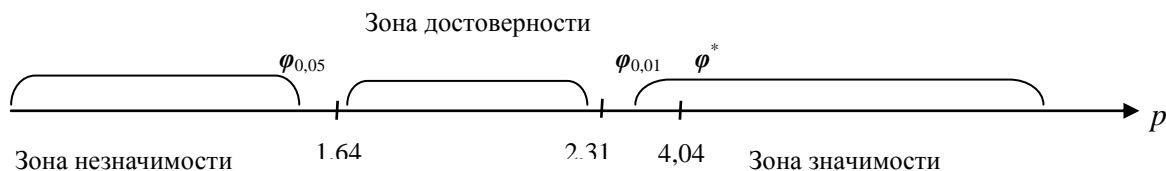
$n_2=296$ – кол-во испытуемых на контрольном этапе эксперимента.

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1 = 0,897$ - угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 = 0,566$ - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi^* = (0,897 - 0,566) \cdot \sqrt{\frac{296 \cdot 296}{296 + 296}} = 0,332 \cdot \sqrt{148} = 0,332 \cdot 12,17 = 4,04$$



Поскольку φ^* попало в зону значимости, то H_1 – принимается, а H_0 – отвергается.

Вывод по методике 3: уровень развития профессиональной компетентности педагогов на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития профессиональной компетентности педагогов на констатирующем этапе.

Проанализируем аналогичным образом методику 4 (Методика оценки продуктов деятельности педагогов) по выявлению операционально-деятельностной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Таблица 7

Результаты сформированности операционально-деятельностного критерия готовности по методике 4 на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ испытуемого	Методика 4 Констатирующий этап (уровень)	Методика 4 Контрольный этап (уровень)
1	низкий	низкий
2	низкий	низкий
3	низкий	низкий
4	низкий	низкий
5	низкий	низкий
6	низкий	низкий
7	низкий	низкий
8	низкий	низкий
9	низкий	низкий
10	низкий	низкий
11	низкий	низкий
12	низкий	низкий
13	низкий	низкий
14	низкий	низкий
15	низкий	низкий
16	низкий	низкий
17	низкий	низкий
18	низкий	низкий
19	низкий	средний
20	низкий	средний
21	низкий	средний
22	низкий	средний
23	низкий	средний
24	низкий	средний
25	низкий	средний
26	низкий	средний
27	низкий	средний
28	низкий	средний
29	низкий	средний

30	низкий	средний
31	низкий	средний
32	низкий	средний
33	низкий	средний
34	низкий	средний
35	низкий	средний
36	низкий	средний
37	низкий	средний
38	низкий	средний
39	низкий	средний
40	низкий	средний
41	низкий	средний
42	низкий	средний
43	низкий	средний
44	низкий	средний
45	низкий	средний
46	низкий	средний
47	низкий	средний
48	низкий	средний
49	низкий	средний
50	низкий	средний
51	низкий	средний
52	низкий	средний
53	низкий	средний
54	низкий	средний
55	низкий	средний
56	низкий	средний
57	низкий	средний
58	низкий	средний
59	низкий	средний
60	низкий	средний
61	низкий	средний
62	низкий	средний
63	низкий	средний
64	низкий	средний
65	низкий	средний
66	низкий	средний
67	низкий	средний
68	низкий	средний
69	низкий	средний
70	низкий	средний
71	низкий	средний
72	низкий	средний
73	низкий	средний
74	низкий	средний
75	низкий	средний
76	низкий	средний
77	низкий	средний
78	низкий	средний
79	низкий	средний
80	низкий	средний
81	низкий	средний
82	низкий	средний
83	низкий	средний
84	низкий	средний
85	низкий	средний
86	низкий	средний
87	низкий	средний
88	низкий	средний
89	низкий	средний

90	низкий	средний
91	низкий	средний
92	низкий	средний
93	низкий	средний
94	низкий	средний
95	низкий	средний
96	низкий	средний
97	низкий	средний
98	низкий	средний
99	низкий	средний
100	низкий	средний
101	низкий	средний
102	низкий	средний
103	низкий	средний
104	низкий	средний
105	низкий	средний
106	низкий	средний
107	средний	средний
108	средний	средний
109	средний	средний
110	средний	средний
111	средний	средний
112	средний	средний
113	средний	средний
114	средний	средний
115	средний	средний
116	средний	средний
117	средний	средний
118	средний	средний
119	средний	средний
120	средний	средний
121	средний	средний
122	средний	средний
123	средний	средний
124	средний	средний
125	средний	средний
126	средний	средний
127	средний	средний
128	средний	средний
129	средний	средний
130	средний	средний
131	средний	средний
132	средний	средний
133	средний	средний
134	средний	средний
135	средний	средний
136	средний	средний
137	средний	средний
138	средний	средний
139	средний	средний
140	средний	средний
141	средний	средний
142	средний	средний
143	средний	средний
144	средний	средний
145	средний	средний
146	средний	средний
147	средний	средний
148	средний	средний
149	средний	средний

270	средний	высокий
271	средний	высокий
272	средний	высокий
273	средний	высокий
274	средний	высокий
275	средний	высокий
276	средний	высокий
277	средний	высокий
278	средний	высокий
279	средний	высокий
280	средний	высокий
281	средний	высокий
282	средний	высокий
283	средний	высокий
284	средний	высокий
285	средний	высокий
286	средний	высокий
287	средний	высокий
288	средний	высокий
289	средний	высокий
290	средний	высокий
291	средний	высокий
292	средний	высокий
293	средний	высокий
294	средний	высокий
295	средний	высокий
296	средний	высокий

Положим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития у педагогов умения проектировать инклюзивный образовательный процесс – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 8

Для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Кол-во испытуемых	"есть эффект"	"нет эффекта"
Констатирующий этап	296	0,00 %	100,00 %
Контрольный этап	296	18,90 %	81,10 %

Гипотезы:

H_1 – Уровень развития умения проектировать инклюзивный образовательный процесс на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития умения проектировать инклюзивный образовательный процесс на констатирующем этапе.

H_0 – Уровень развития умения проектировать инклюзивный образовательный процесс на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития умения проектировать инклюзивный образовательный процесс на констатирующем этапе.

$n_1=296$ – кол-во испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

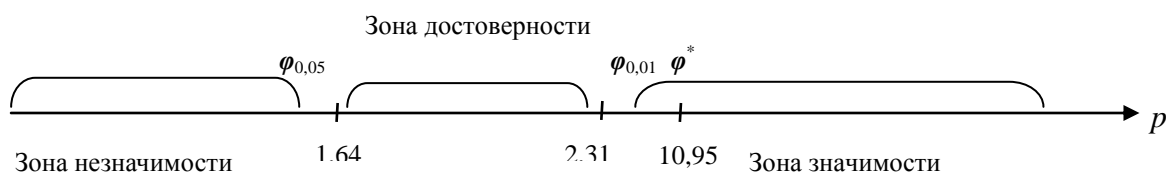
$n_2=296$ – кол-во испытуемых на контрольном этапе эксперимента.

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1 - 0,897$ - угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 - 0,000$ - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi^* = (0,900 - 0,000) * \sqrt{\frac{296 * 296}{296 + 296}} = 0,900 * \sqrt{148} = 0,900 * 12,17 = 10,95$$



Поскольку φ^* попало в зону значимости, то H_1 – принимается, а H_0 – отвергается.

Вывод по методике 4: уровень развития умения проектировать инклюзивный образовательный процесс на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития умения проектировать инклюзивный образовательный процесс на констатирующем этапе.

Сформулируем вывод по критерию: операционально-деятельностный критерий испытуемых на контрольном этапе достоверно выше, чем операционально-деятельностный критерий испытуемых на констатирующем этапе исследования.

Результаты сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представлены в таблицах 9-12. Методика 5 - Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх).

Таблица 9

Результаты сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности по методике 5 на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ испытуемого	Методика 5 Констатирующий этап (уровень)	Методика 5 Контрольный этап (уровень)
1	низкий	низкий
2	низкий	низкий
3	низкий	низкий
4	низкий	низкий
5	низкий	низкий
6	низкий	низкий
7	низкий	низкий
8	низкий	низкий
9	низкий	низкий
10	низкий	низкий
11	низкий	низкий
12	низкий	низкий
13	низкий	низкий
14	низкий	низкий

15	низкий	низкий
16	низкий	низкий
17	низкий	низкий
18	низкий	низкий
19	низкий	низкий
20	низкий	средний
21	низкий	средний
22	низкий	средний
23	низкий	средний
24	низкий	средний
25	низкий	средний
26	низкий	средний
27	низкий	средний
28	низкий	средний
29	низкий	средний
30	низкий	средний
31	низкий	средний
32	низкий	средний
33	низкий	средний
34	низкий	средний
35	низкий	средний
36	низкий	средний
37	низкий	средний
38	низкий	средний
39	низкий	средний
40	низкий	средний
41	низкий	средний
42	низкий	средний
43	низкий	средний
44	низкий	средний
45	низкий	средний
46	низкий	средний
47	низкий	средний
48	низкий	средний
49	низкий	средний
50	низкий	средний
51	низкий	средний
52	низкий	средний
53	низкий	средний
54	низкий	средний
55	низкий	средний
56	низкий	средний
57	низкий	средний
58	низкий	средний
59	низкий	средний
60	низкий	средний
61	низкий	средний
62	низкий	средний
63	низкий	средний
64	средний	средний
65	средний	средний
66	средний	средний
67	средний	средний
68	средний	средний
69	средний	средний
70	средний	средний
71	средний	средний
72	средний	средний
73	средний	средний
74	средний	средний

75	средний	средний
76	средний	средний
77	средний	средний
78	средний	средний
79	средний	средний
80	средний	средний
81	средний	средний
82	средний	средний
83	средний	средний
84	средний	средний
85	средний	средний
86	средний	средний
87	средний	средний
88	средний	средний
89	средний	средний
90	средний	средний
91	средний	средний
92	средний	средний
93	средний	средний
94	средний	средний
95	средний	средний
96	средний	средний
97	средний	средний
98	средний	средний
99	средний	средний
100	средний	средний
101	средний	средний
102	средний	средний
103	средний	средний
104	средний	средний
105	средний	средний
106	средний	средний
107	средний	средний
108	средний	средний
109	средний	средний
110	средний	средний
111	средний	средний
112	средний	средний
113	средний	средний
114	средний	средний
115	средний	средний
116	средний	средний
117	средний	средний
118	средний	средний
119	средний	средний
120	средний	средний
121	средний	средний
122	средний	средний
123	средний	средний
124	средний	средний
125	средний	средний
126	средний	средний
127	средний	средний
128	средний	средний
129	средний	средний
130	средний	средний
131	средний	средний
132	средний	средний
133	средний	средний
134	средний	средний

135	средний	средний
136	средний	средний
137	средний	средний
138	средний	средний
139	средний	средний
140	средний	средний
141	средний	средний
142	средний	средний
143	средний	средний
144	средний	средний
145	средний	средний
146	средний	средний
147	средний	средний
148	средний	средний
149	средний	средний
150	средний	средний
151	средний	средний
152	средний	средний
153	средний	средний
154	средний	средний
155	средний	средний
156	средний	средний
157	средний	средний
158	средний	средний
159	средний	средний
160	средний	средний
161	средний	средний
162	средний	средний
163	средний	средний
164	средний	средний
165	средний	средний
166	средний	средний
167	средний	средний
168	средний	средний
169	средний	средний
170	средний	средний
171	средний	средний
172	средний	высокий
173	средний	высокий
174	средний	высокий
175	средний	высокий
176	средний	высокий
177	средний	высокий
178	средний	высокий
179	средний	высокий
180	средний	высокий
181	средний	высокий
182	средний	высокий
183	средний	высокий
184	средний	высокий
185	средний	высокий
186	средний	высокий
187	средний	высокий
188	средний	высокий
189	средний	высокий
190	средний	высокий
191	средний	высокий
192	средний	высокий
193	средний	высокий
194	средний	высокий

195	средний	высокий
196	средний	высокий
197	средний	высокий
198	средний	высокий
199	средний	высокий
200	средний	высокий
201	средний	высокий
202	средний	высокий
203	средний	высокий
204	средний	высокий
205	средний	высокий
206	средний	высокий
207	средний	высокий
208	средний	высокий
209	средний	высокий
210	средний	высокий
211	средний	высокий
212	средний	высокий
213	средний	высокий
214	средний	высокий
215	средний	высокий
216	средний	высокий
217	средний	высокий
218	средний	высокий
219	средний	высокий
220	средний	высокий
221	средний	высокий
222	средний	высокий
223	средний	высокий
224	средний	высокий
225	средний	высокий
226	средний	высокий
227	средний	высокий
228	средний	высокий
229	средний	высокий
230	средний	высокий
231	средний	высокий
232	средний	высокий
233	средний	высокий
234	средний	высокий
235	средний	высокий
236	средний	высокий
237	средний	высокий
238	средний	высокий
239	средний	высокий
240	средний	высокий
241	средний	высокий
242	средний	высокий
243	средний	высокий
244	средний	высокий
245	средний	высокий
246	средний	высокий
247	средний	высокий
248	средний	высокий
249	средний	высокий
250	средний	высокий
251	средний	высокий
252	средний	высокий
253	средний	высокий
254	средний	высокий

255	средний	высокий
256	средний	высокий
257	средний	высокий
258	средний	высокий
259	средний	высокий
260	средний	высокий
261	средний	высокий
262	высокий	высокий
263	высокий	высокий
264	высокий	высокий
265	высокий	высокий
266	высокий	высокий
267	высокий	высокий
268	высокий	высокий
269	высокий	высокий
270	высокий	высокий
271	высокий	высокий
272	высокий	высокий
273	высокий	высокий
274	высокий	высокий
275	высокий	высокий
276	высокий	высокий
277	высокий	высокий
278	высокий	высокий
279	высокий	высокий
280	высокий	высокий
281	высокий	высокий
282	высокий	высокий
283	высокий	высокий
284	высокий	высокий
285	высокий	высокий
286	высокий	высокий
287	высокий	высокий
288	высокий	высокий
289	высокий	высокий
290	высокий	высокий
291	высокий	высокий
292	высокий	высокий
293	высокий	высокий
294	высокий	высокий
295	высокий	высокий
296	высокий	высокий

Положим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития умения проводить самоанализ педагогической деятельности – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 10

Для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Кол-во испытуемых	"есть эффект"	"нет эффекта"
Констатирующий этап	296	11,80 %	88,20 %
Контрольный этап	296	42,20 %	57,80 %

Гипотезы:

H_1 – Уровень развития умения проводить самоанализ педагогической деятельности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития умения проводить самоанализ педагогической деятельности на констатирующем этапе.

H_0 – Уровень развития умения проводить самоанализ педагогической деятельности на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития умения проводить самоанализ педагогической деятельности на констатирующем этапе.

$n_1=296$ – кол-во испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

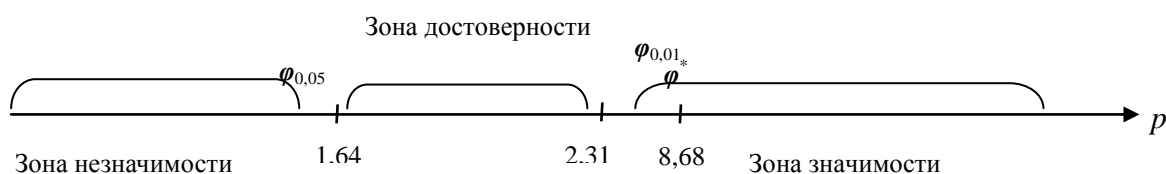
$n_2=296$ – кол-во испытуемых на контрольном этапе эксперимента.

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1 - 1,414$ - угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 - 0,701$ - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi^* = (1,414 - 0,701) * \sqrt{\frac{296 * 296}{296 + 296}} = 0,713 * \sqrt{148} = 0,713 * 12,17 = 8,68$$



Поскольку φ^* попало в зону значимости, то H_1 – принимается, а H_0 – отвергается.

Вывод по методике 5: уровень развития умения проводить самоанализ педагогической деятельности на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития умения проводить самоанализ педагогической деятельности на констатирующем этапе.

Обработаем аналогичным образом методику 6 (Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи) рефлексивно-оценочного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования .

Таблица 11

Результаты сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности по методике 6 на констатирующем и контрольном этапах исследования

№ испытуемого	Методика 6 Констатирующий этап (уровень)	Методика 6 Контрольный этап (уровень)
1	низкий	низкий
2	низкий	низкий
3	низкий	низкий
4	низкий	низкий
5	низкий	низкий
6	низкий	низкий
7	низкий	низкий
8	низкий	низкий
9	низкий	низкий
10	низкий	низкий
11	низкий	низкий

12	низкий	низкий
13	низкий	низкий
14	низкий	низкий
15	низкий	низкий
16	низкий	низкий
17	низкий	низкий
18	низкий	низкий
19	низкий	низкий
20	низкий	низкий
21	низкий	низкий
22	низкий	средний
23	низкий	средний
24	низкий	средний
25	низкий	средний
26	низкий	средний
27	низкий	средний
28	низкий	средний
29	низкий	средний
30	низкий	средний
31	низкий	средний
32	низкий	средний
33	низкий	средний
34	низкий	средний
35	низкий	средний
36	низкий	средний
37	низкий	средний
38	низкий	средний
39	низкий	средний
40	низкий	средний
41	низкий	средний
42	низкий	средний
43	низкий	средний
44	средний	средний
45	средний	средний
46	средний	средний
47	средний	средний
48	средний	средний
49	средний	средний
50	средний	средний
51	средний	средний
52	средний	средний
53	средний	средний
54	средний	средний
55	средний	средний
56	средний	средний
57	средний	средний
58	средний	средний
59	средний	средний
60	средний	средний
61	средний	средний
62	средний	средний
63	средний	средний
64	средний	средний
65	средний	средний
66	средний	средний
67	средний	средний
68	средний	средний
69	средний	средний
70	средний	средний
71	средний	средний

192	средний	средний
193	средний	средний
194	средний	средний
195	средний	средний
196	средний	средний
197	средний	средний
198	средний	средний
199	средний	средний
200	средний	средний
201	средний	средний
202	средний	средний
203	средний	средний
204	средний	средний
205	средний	средний
206	средний	средний
207	средний	средний
208	средний	средний
209	средний	средний
210	средний	высокий
211	средний	высокий
212	средний	высокий
213	средний	высокий
214	средний	высокий
215	средний	высокий
216	средний	высокий
217	средний	высокий
218	средний	высокий
219	средний	высокий
220	средний	высокий
221	средний	высокий
222	средний	высокий
223	средний	высокий
224	средний	высокий
225	средний	высокий
226	средний	высокий
227	средний	высокий
228	средний	высокий
229	средний	высокий
230	средний	высокий
231	средний	высокий
232	средний	высокий
233	средний	высокий
234	средний	высокий
235	средний	высокий
236	средний	высокий
237	средний	высокий
238	средний	высокий
239	средний	высокий
240	средний	высокий
241	средний	высокий
242	средний	высокий
243	средний	высокий
244	средний	высокий
245	средний	высокий
246	средний	высокий
247	средний	высокий
248	средний	высокий
249	средний	высокий
250	средний	высокий
251	средний	высокий

252	средний	высокий
253	средний	высокий
254	средний	высокий
255	средний	высокий
256	средний	высокий
257	средний	высокий
258	средний	высокий
259	средний	высокий
260	средний	высокий
261	средний	высокий
262	средний	высокий
263	средний	высокий
264	средний	высокий
265	средний	высокий
266	средний	высокий
267	средний	высокий
268	средний	высокий
269	средний	высокий
270	средний	высокий
271	средний	высокий
272	средний	высокий
273	средний	высокий
274	средний	высокий
275	средний	высокий
276	средний	высокий
277	высокий	высокий
278	высокий	высокий
279	высокий	высокий
280	высокий	высокий
281	высокий	высокий
282	высокий	высокий
283	высокий	высокий
284	высокий	высокий
285	высокий	высокий
286	высокий	высокий
287	высокий	высокий
288	высокий	высокий
289	высокий	высокий
290	высокий	высокий
291	высокий	высокий
292	высокий	высокий
293	высокий	высокий
294	высокий	высокий
295	высокий	высокий
296	высокий	высокий

Положим, что в случае, когда испытуемый достигает высокого уровня развития умения решать педагогические задачи – это «есть эффект», иначе – «нет эффекта». Запишем эти данные в табличном виде.

Таблица 12

Для расчета угловых значений метода Фишера

Группы	Кол-во испытуемых	"есть эффект"	"нет эффекта"
Констатирующий этап	296	6,80 %	93,20 %
Контрольный этап	296	29,40 %	70,60 %

Гипотезы:

H_1 – Уровень развития умения решать педагогические задачи на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития умения решать педагогические задачи на констатирующем этапе.

H_0 – Уровень развития умения решать педагогические задачи на контрольном этапе достоверно не выше, чем уровень развития умения решать педагогические задачи на констатирующем этапе.

$n_1=296$ – кол-во испытуемых на констатирующем этапе эксперимента;

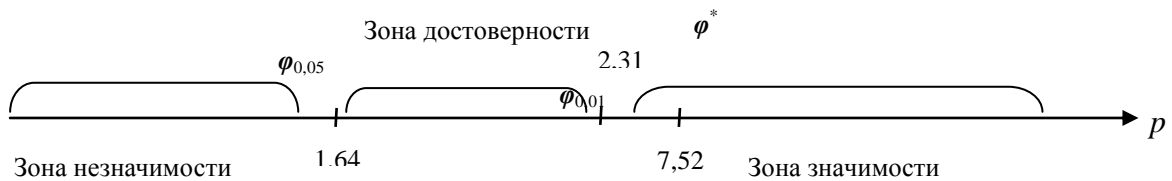
$n_2=296$ – кол-во испытуемых на контрольном этапе эксперимента.

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$\varphi_1 = 1,146$ - угол, соответствующий большей % доли

$\varphi_2 = 0,528$ - угол, соответствующий меньшей % доли

$$\varphi^* = (1,146 - 0,528) * \sqrt{\frac{296 * 296}{296 + 296}} = 0,618 * \sqrt{148} = 0,618 * 12,17 = 7,52$$



Поскольку φ^* попало в зону значимости, то H_1 – принимается, а H_0 – отвергается.

Вывод по методике б: уровень развития умения решать педагогические задачи на контрольном этапе достоверно выше, чем уровень развития умения решать педагогические задачи на констатирующем этапе.

Сформулируем вывод по критерию: рефлексивно-оценочный критерий испытуемых на контрольном этапе достоверно выше, чем рефлексивно-оценочный критерий испытуемых на констатирующем этапе исследования.