

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»
Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра _____ «Педагогика и методики преподавания»
(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

ВЫУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Формирование готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования

Обучающийся

Ю.Н. Тарасова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

канд. пед. наук, доцент И.В. Груздова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2022

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические аспекты формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования	14
1.1 Актуальные проблемы формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в психолого-педагогической литературе.....	14
1.2 Особенности содержания и структуры инклюзивной готовности педагогов.....	22
1.3 Условия формирования готовности педагогов к инклюзивной образовательной деятельности.....	31
Глава 2 Организация опытно-экспериментальной работы по формированию готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.....	47
2.1 Уровень сформированности инклюзивной готовности педагогов дошкольной образовательной организации.....	47
2.2 Реализация условий для формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования	61
2.3 Динамика результатов опытно-экспериментальной работы.....	72
Заключение.....	84
Список используемой литературы.....	86
Приложение А ИОМ педагога по формированию инклюзивной готовности.....	96

Приложение Б Учебный план по программе «Коллаборация успеха».....	97
Приложение В Результаты определения инклюзивной готовности по диагностическим методикам.....	99

Введение

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется тем, что готовность педагогов к реализации инклюзивного образования входит в число приоритетных задач образовательной системы и является основополагающим условием достижения качества образования, позволяющим преодолевать дискриминацию детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ). Внимательное отношение со стороны государственной социальной политики к инклюзивному образованию отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, в образовательных программах выделяется специальный раздел «Коррекционная и инклюзивная педагогика», где регламентируются условия для повышения качества образования и социализации данной категории воспитанников [67].

В ст. 2 закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» трактуется понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». Это «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [68]. Спектр различий в развитии детей с ОВЗ велик – от детей с тяжелыми и множественными нарушениями, до условно нормативно развивающихся, испытывающих легкоустраняемые временные трудности. Соответственно, одной группе детей требуются адаптированные под их возможности специальные условия и индивидуальная образовательная программа, другая группа может обучаться при психолого-педагогическом сопровождении совместно с нормативно развивающимися сверстниками в инклюзивной среде [50].

В Самарской области численность детей от 0 до 18 лет, имеющих статус ОВЗ, составляет около 32 тысяч, соответственно 7% от общего количества детей Самарской области посещают или будут посещать образовательные

организации [63]. По официальным данным региональной информационной системы доступности дошкольного образования, по состоянию на 01.09.2020г., из 148160 детей, посещающих дошкольные образовательные организации Самарской области, 18835 детей (12,7%) – это дети с ОВЗ, из них детей-инвалидов – 832 (4,4%). По сравнению с 2019 годом отмечается прирост на 1,1% дошкольников с ОВЗ, где на 2,8% увеличилась доля детей-инвалидов [63]. Приведенные статистические данные показывают постепенное увеличение доли детей с особыми возможностями здоровья. Большинству педагогов предстоит осуществлять свою деятельность в условиях инклюзии. Однако, как показывает опыт, не все педагоги дошкольной образовательной организации (ДОО) готовы к реализации инклюзивного образования.

Дети с разными вариантами дизонтогенеза нуждаются в специально-организованной психолого-педагогической помощи, для улучшения психофизического состояния и для обеспечения жизнедеятельности в целом. Стратегические умения отбирать оптимальные варианты организации инклюзивного взаимодействия, осуществлять планирование, проектирование образовательного процесса детей с разными стартовыми возможностями являются важными задачами, характеризующими профессиональные способности педагога. Проблему востребованности высококвалифицированных педагогов, сопровождающих детей с разными вариантами развития, подтверждают результаты исследования Л.П. Фальковской, которая выявила недостаточность знаний педагогов в области создания и поддержки инклюзивного процесса, связанного с незначительным практическим опытом применения педагогических технологий совместного обучения детей с разными вариантами развития [2]. Существенное усложнение требований к профессиональным способностям, к инклюзивной компетенции педагогов общеобразовательных организаций, актуализирует внутренние ресурсы личности, обеспечивающие мотивацию к деятельности. Психологическая готовность педагогов для работы

в условиях инклюзии становится не менее актуальной, чем профессиональная.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне обусловлена необходимостью осмысления понятия «инклюзивная готовность» педагогов и его конкретизация для дошкольного образования, немногочисленными исследованиями, недостаточным количеством диагностического инструментария, позволяющего выявить уровень сформированности готовности педагогических кадров к реализации инклюзивного образования. Вопросы формирования готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании изучали отечественные и зарубежные ученые: Т.Г. Зубарева [21], О.С. Кузьмина [27], И.Н. Хафизуллина [73], Ю.В. Шумиловская [79], С.С. Жубакова [18], С. Schmitt [82,84] и др. Исследователи (А.П. Валицкая, И.В. Возняк) в своих работах обозначили проблему обеспечения образовательных организаций профессиональными кадрами, способными понимать сложившуюся социокультурную ситуацию, стремящимися служить людям, детям и видеть в этом свое предназначение. В. В. Хитрюк указывает, что первоочередным условием, обеспечивающим адаптивность образовательной среды и непосредственно влияющим на качество инклюзивного образования, является формирование готовности педагога к работе в новых профессиональных обстоятельствах [74]. Именно педагогам отводится особая роль в реализации механизма инклюзии, так как от их собственной профессиональной и психологической готовности зависит результативность инклюзивного образовательного процесса.

Большинство исследователей (С.В. Алехина, Т.Н. Адеева) выделяют проблему неготовности педагогов образовательных организаций к инклюзивному образованию. В своих статьях авторы отмечают, что недостаточная подготовка педагогов к реалиям работы с «особыми» детьми проявляется в эмоциональной неустойчивости, низкой эмпатии, интолерантности, что является главным препятствием к внедрению идей инклюзивного образования, делает невозможным создание психологически

комфортной и безопасной образовательной среды [1, 2]. Это приводит к необходимости детального изучения особенностей принятия ребенка с ОВЗ, психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов для обеспечения норм психологической безопасности, соблюдения прав каждого участника образовательных отношений.

Несмотря на множество работ, посвященных инклюзивному образованию детей, проблема организации условий, обеспечивающих деятельность педагога в полисубъектном инклюзивном образовании остается нерешенной в практике дошкольного образования. Отмечается отсутствие непрерывного сопровождения педагогов инклюзивного образования, связанного с построением индивидуального образовательного маршрута, учитывающего всевозможные профессионально-личностные дефициты и способы их компенсации. Системная работа по подготовке и методическому сопровождению педагогических кадров является ключевым направлением реализации ФГОС. Она требует универсальных технологий передачи опыта, знаний, формирования компетенций у педагогов, в виде взаимообогащающего общения, основанного на доверии и партнерстве. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев [59] рассматривали наставничество, как поддержку ученика, малокомпетентного работника, при помощи которой происходит эффективное распределение личностных ресурсов, саморазвитие в профессиональном отношении. Е.А. Челнокова, З.И. Тюмaseва [77] в своей работе указывают на то, что большинство ученых считают наставничество эффективным средством для профессионального развития педагогов, позволяющего достичь определенных образовательных целей и профессионального успеха. Поэтому применение наставничества для непрерывного сопровождения педагогов инклюзивного образования позитивно скажется как на результатах его воспитанников, так и на профессиональных достижениях самого педагога.

Учитывая компетентностный и аксиологический подходы к определению готовности, ее многокомпонентность, остается нерешенной

проблема создания целенаправленно смоделированных взаимосвязанных друг с другом условий повышения ее эффективности.

Актуальность проблемы исследования на научно-практическом уровне вызвана необходимостью поиска, разработки и реализации таких условий, которые были бы ориентированы на повышение инклюзивной готовности педагогов в работе с детьми посредством активизации их профессионально-личностного потенциала. А также овладения системой профессиональных ценностей, среди которых: признание ценности личности ребенка с нарушением в развитии вне зависимости от тяжести этого нарушения, творческий характер педагогической деятельности, осознание своей ответственности как носителя культуры, развития профессионально-личностных качеств, проявляющихся в педагогическом оптимизме, эмпатии, рефлексии, мотивации к работе с «особыми» детьми в разнородной среде.

Практические материалы изучения проблемы готовности педагогов к реализации инклюзивного образования свидетельствуют о наличии следующих недостатков:

- низкий уровень инклюзивной готовности педагогов, неумение и нежелание работать в разнородных средах;
- профессиональные барьеры и стереотипы педагогов в отношении «особых» детей;
- недостаточно разработанные условия формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования;
- низкая эффективность методического сопровождения педагогов «включенного» образования, направленного на повышение уровня профессионального мастерства.

Анализ педагогической теории и образовательной практики в контексте формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования позволил выявить целый ряд противоречий между:

- социальным заказом на реализацию инклюзивного образования и недостаточным уровнем инклюзивной готовности педагогических

- кадров, способных осуществлять свою профессиональную деятельность с детьми, имеющими разные варианты развития;
- необходимостью формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзии и слабой научной разработанностью условий, обеспечивающих ее формирование;
 - формированием готовности педагогов к реализации инклюзивной практики и отсутствием программно-методических материалов.

Выявленные противоречия и недостатки обусловили постановку проблемы исследования: каковы условия формирования готовности педагога дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования?

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы определил **тему исследования:** «Формирование готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования».

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность условий, обеспечивающих повышение уровня готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

Объект исследования: процесс формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования.

Предмет исследования: условия, обеспечивающие формирование готовности педагога дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что формирование готовности педагога к реализации инклюзивного образования будет осуществляться успешно, если будут созданы следующие условия:

1. Активизация профессионально-личностного потенциала педагогов.
2. Обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды.

3. Совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования посредством наставничества.

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.
2. Выявить уровень инклюзивной готовности педагогов дошкольной образовательной организации.
3. Разработать и апробировать на практике условия по формированию инклюзивной готовности.
4. Доказать эффективность содержания разработанных условий по формированию инклюзивной готовности педагогов.

Теоретическую основу исследования составили:

- аксиологический подход, раскрывающий принципы инклюзивного образования, которыми должно руководствоваться педагогическое сообщество в отношении инклюзивного образования и детей с ОВЗ: уникальность каждого, способность чувствовать и думать, право на общение, реальные взаимоотношения (В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква [58,60]);
- личностно-деятельностный подход, раскрывающий деятельность субъектов как способа развития личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя);
- исследования, раскрывающие с позиции синергетического подхода, моделирование инклюзивной практики и определившие системообразующие параметры инклюзивного образования (Т.П. Дмитриева, Н.Я. Семаго);
- концепция профессиональной компетентности педагогов (С.А. Писарева, Н.В. Чекалева).

Методы исследования: анализ нормативных правовых документов, теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента), опрос педагогов и родителей, анкетирование, тестирование, обобщение и систематизация данных.

Опытно-экспериментальная база исследования – муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 197 «Радуга» городского округа Тольятти.

Основные этапы исследования:

1. Поисково-аналитический (2020–2021 гг.). Определение проблемы исследования, уточнение объекта, предмета, цели, задач, понятийного аппарата; составление программы исследования; анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы; определение показателей и уровней сформированности готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к инклюзивной деятельности.
2. Опытно-экспериментальный (2021–2022 гг.). Разработка и апробация психолого-педагогических условий формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.
3. Обобщающий (2022 г.). Обработка, анализ и интерпретация результатов проведенного эксперимента, выводы по результатам работы, обобщение, систематизация и оформление диссертационных материалов.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- определены и описаны компоненты и уровни инклюзивной готовности у педагогов дошкольного образовательного учреждения;
- установлено и охарактеризовано влияние условий на процесс формирования у педагогов компонентов инклюзивной готовности.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнены понятия «инклюзивная готовность», «условия формирования инклюзивной готовности» путем исследования теоретической базы по данному вопросу;
- структурированы условия формирования готовности педагога к реализации инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования на практике:

- апробированной авторской программы по психолого-педагогическому сопровождению педагога в условиях инклюзивного образования;
- разработанных условий по формированию готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации инклюзивного образования.

Достоверность и обоснованность результатов достигнуты путем изучения современных научных работ; логикой исследования; применением комплексных взаимодополняющих методов, соответствующих предмету и задачам исследования.

Личный вклад автора заключен в изучении состояния проблемы на теоретическом и практическом уровне, уточнения содержания инклюзивной готовности, разработке условий формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

Апробация исследования. Результаты исследования обсуждались на конференциях научно-практического характера: «II Международный научно-исследовательский конкурс» (Петрозаводск, 11.01.2021); «II Всероссийский форум «Воспитатели России»: «Воспитываем здорового ребенка. Регионы»» (Москва, 16.04.2021); «Трансформация цифровой образовательной среды: успешные идеи и практики детских садов» (Самара, 15.06.2021); Августовская конференция работников образования городского округа Тольятти 2021 года; Международный исследовательский конкурс «Исследователь года 2021»

(Петрозаводск, 20.12.2021). Результаты исследования нашли свое отражение в публикациях в журналах: сборнике статей Международного научно-исследовательского конкурса 2021г., сборнике статей II Международного научно-исследовательского конкурса 2021г., Всероссийском педагогическом форуме: сборнике статей V Всероссийской научно-методической конференции (24 мая 2021 г.).

Положения, выносимые на защиту:

1. Готовность педагогов дошкольной образовательной организации представляет собой специфическое психическое многокомпонентное новообразование личности педагога, реализующего инклюзивное образование.
2. Ключевые содержательные компоненты, входящие в инклюзивную готовность (когнитивный, деятельностный, мотивационный, коммуникативный, рефлексивный, эмоциональный), в своей совокупности определяют уровень ее сформированности.
3. Условия, оказывающие положительное воздействие на процесс формирования у педагогов компонентов инклюзивной готовности, состоят из следующего перечня:
 - 3.1. Активизация профессионально-личностного потенциала педагогов.
 - 3.2. Обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды.
 - 3.3. Совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования посредством наставничества.

Глава 1 Теоретические аспекты формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования

1.1 Актуальные проблемы формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в психолого-педагогической литературе

Разработка и внедрение пакета нормативных актов, нацеленных на включение в единое образовательное пространство детей с особыми возможностями здоровья определяют стратегии развития инклюзивного образования в нашей стране. Современное общество не исключает «особых» детей из своего состава, а напротив, интегрирует их во все сферы жизнедеятельности, посредством различных мероприятий и программ.

Процесс обучения детей с ОВЗ, который ранее был стихийным и случайным, приобрел новые очертания, получил специальное название «инклюзия». Феномен инклюзии отражает основные показатели XXI века – непредсказуемость – в поведении ребенка с ОВЗ, многозадачность – в деятельности педагога, неопределенность – в нерешенных проблемах инклюзивного образования. Анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, освещающей вопросы инклюзии, позволяет определить различные аспекты инклюзивного образования и проблемы педагогов на современном этапе.

Представления о ценности свободы, уважении человеческих прав, права на общение и реальные взаимоотношения с учетом уникальности каждого человека - аксиологические основания инклюзивного образования. В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова полагают, что «в центре аксиологического мышления находится концепция взаимодействующего, взаимосвязанного мира», выдвигающая гипотезу, что «наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться принимать не только общее, что объединяет

человечество, но и иное, отличное, что характеризует каждого отдельного человека» [58, с. 68]. Л.А. Шипилина [77] считает, что при подготовке педагогов важным является создание ценностной системы, опирающейся на принятие философии образования, философии инклюзии, которая повлияет на личностные установки. Успешная образовательная инклюзия, по мнению ученого, «возможна лишь в том случае, если идея инклюзии становятся для педагога ценностью» [77, с. 41]. В этом случае у педагога начинают вырабатываться гуманные, личностно направленные ценности-цели, вкладывающие в его профессиональную деятельность гуманистические цели и достижение которых происходит с помощью реализации гуманистических принципов по отношению к воспитанникам с ОВЗ.

Видный историк специального образования Н.Н. Малофеев [31,32] актуализирует необходимость включения в образовательное пространство детей с отклонениями в развитии, что является важной задачей и закономерным этапом системы специальной коррекционно-педагогической помощи. Данный подход, отраженный в концепции интегрированного (инклюзивного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяет снизить степень изолированности детей с разными вариантами дизонтогенеза, он продиктован социальным заказом, в виду достижений определенного экономического, культурного, социального. а также правового развития в государстве.

В настоящее время в России, инклюзия рассматривается в качестве одного из перспективных направлений в развитии системы образования дошкольников с ОВЗ [43,44,45]. «Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного

образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья» [67]. Следовательно, возникает необходимость совершенствования профессиональных компетенций педагогов по данному вопросу.

Наиболее распространенной формой подготовки педагога к включению в образовательный процесс детей с ОВЗ являются курсы повышения квалификации. Н.М. Назарова [37,38] предлагает структурно-функциональную модель переподготовки педагогов, повышения их квалификации в формате взаимообучения на стажировочных площадках на базе специального коррекционного учреждения или инклюзивной школы.

Т.А. Соловьева [62] актуализирует необходимость совмещения разных форм обучения. По мнению исследователя, дистанционная форма имеет существенное преимущество, выражающееся в возможности на практике применять полученные знания, безотрывно от образовательной деятельности с помощью электронных образовательных ресурсов нивелировать пробелы области коррекционной педагогики.

В настоящее время активно разрабатываются и другие формы обучения специалистов на рабочем месте. В качестве примера можно привести консалтинговую форму сопровождения педагога к реализации инклюзивного образования, гарантирующую разработку проекта, измененного под нужды педагога [36].

В профессиональном стандарте педагога регламентировано использование инклюзивных психолого-педагогических приемов, методов, позволяющих обеспечить адресную работу с разнообразным контингентом детей [48]. Для успешной реализации принципов и подходов инклюзивного образования, согласно ФГОС, возрастают требования к подготовке и осуществлению профессиональной деятельности педагогов. Актуальной становится готовность учить всех детей без исключения, вне зависимости от их индивидуальных специфических возможностей [85]. То есть, с одной

стороны, обозначается значимость инклюзивного образования, но с другой стороны, мы видим недостаточную готовность педагогов к реализации инклюзии.

Перечислим главные профессиональные задачи в области инклюзивного образования, обозначенные О.С. Кузьминой [27]. Первая задача заключается в умении профессионально разбираться в психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды. Следующая – это уметь отыскать оптимальные способы организации инклюзивной практики, организовать образовательный процесс для совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием, а также умение осуществлять разные способы педагогического взаимодействия со всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса. Не менее важным автор считает умение проектировать инклюзивную коррекционно-развивающую среду, применяя ресурсный потенциал общеобразовательной организации для развития детей с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников, а также планировать и реализовывать профессиональное самообразование по вопросам развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды. Если данные задачи не будут решены, то инклюзивное образование не достигнет оптимального результата.

Большая доля родителей, имеющих детей с ОВЗ, выбирают для своего ребенка обучение и воспитание совместно со сверстниками, в непосредственной территориальной близости от дома [4]. Учитывая пожелания родителей, образовательные организации предлагают несколько вариантов. Первый вариант – это осуществление воспитательно-образовательного процесса в группах компенсирующей направленности, с учетом нозологии ребенка. Дети с нарушением слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра, задержкой психического развития, умственной отсталостью или тяжелыми и

множественными нарушениями развития получают образование и коррекционную помощь находясь рядом со сверстниками с аналогичным видом нарушения. Следующий вариант – это комбинированная группа, где наряду с нормативно развивающимися сверстниками включены дети с особыми образовательными потребностями. Инклюзивный формат образования возможен и в специально организованных инклюзивных группах ДОО. В полисубъектном инклюзивном пространстве педагогу необходимо установить сотрудничество, вовлечь родителей в совместную деятельность, применяя такие формы взаимодействия, которые смогут привлечь внимание родителей, вызвать интерес к педагогической деятельности, помогут оценить значимость работы педагогов, осознать необходимость участия семьи в коррекционно-развивающем процессе [64]. Умение педагога работать с родителями ребенка с ОВЗ, учитывая психическую травматизацию, переживания, низкую социальную активность недостаточно сформировано в настоящее время. Категория родителей детей, не имеющих нарушения развития, боятся, что включение детей с ОВЗ в группу, причинит ущерб для их детей: педагог вынужден быть «няней» для «особого» ребенка, образовательная программа упростится, ребенок не достигнет хороших результатов. Большинство страхов основано на непонимании родителями, а иногда и самими педагогами того, как устроено инклюзивное образование. Поэтому работать в инклюзивных группах однозначно сложнее, чем в группах общеразвивающей направленности. Мастерство педагога инклюзивного образования заключается в направлении своего внимания на выстраивание образовательной траектории для каждого ребенка, в противовес «причесыванию» всех под одну гребенку.

Обобщая мнения педагогов, участвующих в реализации инклюзивной практики, В.Н. Поникарова [46] характеризует основные черты инклюзии в образовательных организациях: научно необоснованный, скоропалительный характер, разрушающий систему специального коррекционного образования, но не создающий альтернативы для успешной

социализации детей с ОВЗ. Непривлекательный имидж инклюзивному образованию отчасти создает «инклюзивная политика» государства. Отсутствие закона о специальном образовании, регламентирующим инклюзивную деятельность педагога, экономическую поддержку в виде специальных надбавок за работу в неоднородных по своему психофизическому статусу группах, недостаточная обеспеченность необходимыми материально-техническими средствами для создания «безбарьерной среды», отсутствие программ адаптированных к особым образовательным потребностям детей создает проблемы для реализации инклюзивной практики в самих образовательных организациях [86].

Неумение выстраивать образовательные траектории для разной категории воспитанников возможно связано с неверным пониманием термина «ограниченные возможности здоровья». Большинство педагогов рассуждают с позиции категории «норма - ненормальность», «здоровый - инвалид», «типичность-анормальность». Однобокая позиция педагогов противоречит главным принципам инклюзии. Учитывая вышесказанное, дадим определение особые возможности здоровья как состоянию, при котором физиологические, психологические, социальные факторы жизнедеятельности теряют тождественность норме в конкретный промежуток времени, но при этом появляется другое – возможность изменить это состояние различными способами. С течением времени или с изменением социокультурной ситуацией состояние ограниченности возможностей может измениться. Этого можно достигнуть различными способами: изменением отношения к ребенку с ОВЗ, психолого-педагогической помощью, использованием современных открытий медицины, инновационными техническими средствами. Помогая педагогу увидеть потенциал ребенка с ОВЗ, мы обеспечиваем эмпатийное восприятие и определение своей роли в инклюзивном образовательном процессе.

Регулировать и оптимизировать инклюзивные процессы в образовательной организации может координатор инклюзивной практики.

Деятельность координатора ориентирована на качественное управление процессом включения ребенка с ОВЗ и его семьи в образовательную среду, а также обеспечение баланса распределения внимания педагогов и специалистов психолого-педагогической службы, направленного на особого ребенка и на других детей группы. Значимым в деятельности координатора, действующего как менеджера образования, является поддержка инклюзивной практики среди педагогических кадров. Оказание необходимой профессиональной поддержки и мотивирование коллег, организация междисциплинарного подхода в решении проблем содержания, форм и методов образования, коррекционно-развивающей работы для детей с ОВЗ позволяет эффективно использовать имеющиеся ресурсы, реализовывать партисипативное управление среди всех участников инклюзивного образования [49].

Аспекты профессиональной деятельности в условиях инклюзии проявляются как в самой деятельности педагога, так и в его образе мышления. По классификации профессий, предложенных Е.А. Климовым [26], педагогическая профессия относится к группе «человек-человек». Однако педагогическую профессию из ряда других выделяют, прежде всего, по образу мыслей ее представителей, ответственному отношению, повышенному чувству долга, в связи с этим, профессия «педагог» выделяется в отдельную группу. Уникальность педагогической профессии проявляется в том, что она относится как классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Педагог, как руководитель, должен хорошо знать и представлять деятельность обучающихся, процессом развития которых он руководит. Описывая квалификационные характеристики или профессиограмму педагога инклюзивного образования, Е.С. Слюсарева [72] включает в нее конгруэнтную, созвучную состоянию ребенка, эмпатию, толерантность и эмоциональную устойчивость, обеспечивающую синергию между всеми компонентами профессиональной деятельности в стрессогенной ситуации инклюзии. Вступление с детьми

в ненасильственные формы взаимодействия, развитие способности принимать и уважать «особых» детей немаловажно, но недостаточно без профессиональных знаний и умений, обеспечивающих коррекционную направленность деятельности педагога.

Отсутствие непрерывного научно-методического сопровождения педагогов в условиях инклюзии, связанного с конструированием процесса взаимодействия детей с разными вариантами развития, коррекционным и образовательным процессом отягощено недостаточными знаниями педагогов в области альтернативной и дополнительной коммуникации в работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития [51]. Большое число педагогов малокомпетентно в области применения средств альтернативной коммуникации, обеспечивающих замену отсутствующей устной речи и поддержку имеющихся речевых возможностей ребенка. Анализируя обеспечение дошкольных образовательных организаций по наличию вспомогательных средств коммуникации, можно говорить о достаточном количестве общих визуальных опор, относящихся к категории самообслуживания. В туалетных комнатах расположены цепочки, позволяющие учить детей мыть руки, чистить зубы и т.п. В большинстве случаев пропущены важные этапы в последовательности, что делает материал непригодным для обучения дошкольников. При маркировке помещений используются картинки разного стиля и разной степени абстракции, что затрудняет ориентацию детей в групповом помещении. Для формирования профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования необходимо их целенаправленное пошаговое обучение различным стратегиям, методическое сопровождение выбора альтернативных средств коммуникации в зависимости от потребностей воспитанников. Это может способствовать увеличению интереса к инклюзивной практике и формированию навыка самостоятельного применения полученных знаний на практике, в работе с детьми.

В результате обобщения научной литературы, можно констатировать факт ежегодного увеличения количества дошкольников с особыми образовательными потребностями, растущее число детей, включенных в совместное образование, что актуализирует готовность педагогов к работе в новых условиях [47,61]. Форсирование инклюзивных процессов в образовании исключительно за счет наращивания количества инклюзивных образовательных организаций [11,14,24] не соизмеримо в своей динамике с развитием других компонентов: отсутствием локальных актов, приказов, регламентирующих инклюзивную деятельность педагогов, нехваткой обученных специалистов, малоразработанностью методических материалов по использованию технологий и приемов работы в условиях инклюзии, недостаточной трансляции идей инклюзивного образования. Следовательно, готовность педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования рассматривается как объективно существующий в теории и практике комплекс вопросов и противоречий.

1.2 Особенности содержания и структуры инклюзивной готовности педагогов

В данном параграфе мы подробно рассмотрим существующие подходы к определению понятия «инклюзивная готовность» педагогов ДОО, к характеристике ее структуры.

В последнее время инклюзивное образование не только требует нормативного закрепления, но и предполагает целый комплекс изменений во всей системе образования, в том числе и в дошкольной.

Готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии или «инклюзивную готовность» на наш взгляд целесообразно рассмотреть начиная с самого определения «готовности» в самом общем виде. В толковых словарях русского языка трактование определения «готовность» описывается как:

- Состояние подготовленности, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [39, с. 140].
- Согласие сделать что-нибудь.

В первом варианте речь идет о состоянии, которое обеспечит выполнение решения, во втором варианте - о добровольном осознанном решении. Концентрируя проблематику готовности, которая рассматривается в различных аспектах, мы выделим несколько подходов ее описания:

- Личностный, анализирующий готовность как целостное проявление индивидуальных качеств личности, предопределенный характером предстоящей деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач и др.).
- Функциональный, объясняющий готовность как кратковременное, либо долговременное психическое состояние, включающее необходимый психофизический потенциал для реализации деятельности (Е. П. Ильин, А.Ц. Пуни и др.).
- Личностно-деятельностный, характеризующий готовность как системное проявление всех составляющих (компонентов, структур) личности, обуславливающее возможность эффективно выполнять свои обязанности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

Согласно взгляду А.А. Деркача [15] готовность необходимо формировать по следующим направлениям: развитие мотивационного компонента может достигаться за счет формирования психологических установок, развитие операционально-деятельностного компонента достигается за счет решения новых задач и освоения новых алгоритмов, развитие личностного компонента происходит за счет развития профессионально важных качеств. А.Ц. Пуни в структуре готовности видит симптомокомплекс таких свойств личности как саморегуляция, воля, направленная наблюдательность, воображение, стенические эмоции, обеспечивающих состояние для актуализации возможностей на выполнение определенных действий. Сторонники последнего подхода (М.И. Дьяченко,

Л.А. Кандыбович [17]) выделяют следующие компоненты в структуре готовности к профессиональной деятельности: мотивационный, связанный с интересом и желанием деятельности; ориентационный (знания и представления о профессии, образ профессии); операционный (комплексный подход к профессиональной деятельности); волевой (самоконтроль в профессиональной деятельности) и оценочный (рефлексия собственной подготовленности). Обобщая различные аспекты готовности, нельзя не заметить, разногласность авторов-исследователей, поскольку каждый из ученых трудился в своем направлении, что и свидетельствует об индивидуальном подходе к вопросу готовности к профессиональной деятельности. Существует множество подходов к описанию дефиниции «готовность», но превалирует мнение, что готовность является сложным синтетическим образованием, состоящим из связанных между собой элементов.

Рассматривая вопросы формирования готовности педагогов к работе в инклюзивном образовании, Л.П. Фальковская видит педагога как центральную фигуру, реализующую профессиональные аспекты инклюзии, которые можно представить следующим образом: «Я знаю, зачем и что делаю; вижу пути достижения своих целей; четко знаю границы, в том числе этические, своих действий. Я знаю, что умею решать стоящие передо мной задачи хорошо, красиво, изящно и мне это нравится. Я – профессионал» [23].

С.И. Сабельникова предполагает, что для подготовки педагогов необходимы следующие психолого-педагогические знания: понимание сущности инклюзивного образования, его принципов и специфических особенностей; знание психологических закономерностей возрастного и личностного развития детей как субъектов инклюзивного образования; знание методов психологического и дидактического проектирования образовательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными вариантами развития, а также умение реализовывать различные способы

взаимодействия между детьми, родителями, коллегами-педагогами, специалистами, администрацией [55]. Мы считаем, что готовность к работе в условиях инклюзивного образования определяется не только и не столько знаниевой подготовкой, поэтому рассмотрим и другие подходы, раскрывающие многокомпонентность инклюзивной готовности и содержание ее элементов.

В своей работе А.С. Сиротюк [57] предлагает компиляцию теоретической, практической и личностной подготовки педагогов в реализации инклюзивной практики. Не отвергая ценностной основы в формировании профессиональной компетентности, автор выделяет профессионально-значимые качества личности: высокий уровень мотивационной готовности к работе с «особыми» детьми, потребность в профессиональном и личностном саморазвитии, эмпатийность, обеспечивающие становление профессионально-личностной позиции в дальнейшем.

Мнение Ю.В. Шумиловской [79] не расходится с вышеприведенным, она придерживается позиции, в которой определяет понятие готовности как совокупности знаний о детях с ОВЗ, умения применять их на практике, а также определенных личностных качеств, в том числе творческой активности, мотивирующих педагога к деятельности.

Е.Г. Самарцева считает профессиональную готовность педагогов дошкольной образовательной организации к инклюзии одним из основополагающих условий оптимального осуществления инклюзивного образования детей дошкольного возраста. Профессиональная готовность воспитателя к инклюзии – это динамическое, интегративное профессионально-личностное образование, которое характеризуется наличием настроя или установки, имплицитующей активную предрасположенность и желание педагога осуществлять инклюзивное образование, выражающееся в наличии и привлечении специальных знаний, умений и навыков реализации процесса инклюзии. Ученый отмечает, что

«профессиональная готовность проявляется в направленности сознания педагога и в его способности выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребенка в условиях инклюзивного образования» [56]. Описывая структуру педагогической готовности к инклюзии, автор выделяет ее ключевые компоненты: совокупность профессиональных педагогических знаний в области инклюзивного образования дошкольников, входящих в когнитивный компонент, практические умения, позволяющие осуществлять инклюзивную практику, являющиеся содержанием следующего, технологического компонента, а мотивация и принятая, отрефлексированная установка педагога на идеи «включенного» образования – личностно-смыслового. Среди условия формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования исследователь рассматривает личностные, программно-методические и контрольно-оценочные.

Перечисленные компоненты, профессиональные задачи, актуальные для педагога, осуществляющего инклюзивную деятельность, напоминают многоугольник ролей. Для успешного включения ребенка с ОВЗ в образовательную среду [22], педагог организывает необходимые условия, выполняя роль тьютора, обеспечивает продуктивное взаимодействие между всеми участниками инклюзивного процесса, как куратор, используя цифровые инструменты (digital-инструменты), делает образовательный процесс более привлекательным для всех, как онлайн-педагог. Реализуя профессиональное самообразование в вопросах развития дошкольников с ОВЗ, педагог берет на себя роль ментора, наставника, коуча для коллег и родителей [33,34]. VUCA-мир со своей стремительной сменой окружающей информации в образовании, накладывает свой отпечаток на педагога, подводя к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту, к многопотенциальности. «Soft skills» или мягкие навыки в работе педагога повышают эффективность его взаимодействия со всеми субъектами образовательной инклюзии. Однако не все педагоги обладают достаточным

уровнем развития эмоционального интеллекта, коммуникативными и управленческими талантами, чтобы отнести себя к многопотенциальному профессионалу, готовому работать с детьми, имеющими разные варианты развития [65].

С.В. Алехина и Т.Н. Адеева [1,2] выделяют проблему неготовности педагогов образовательных организаций к инклюзивному образованию. Что приводит к необходимости детального изучения профессионально-личностного потенциала педагогов, проявляющегося в особенностях принятия ребенка с ОВЗ, психологических барьерах и профессиональных стереотипах [6]. Постоянная напряженность, связанная с необходимостью внутренней настройки на определенное поведение во время включенности во множество социальных связей (дети-педагоги-администрация-родители), мобилизация сил для активных и целесообразных действий, ежедневная потребность держать под контролем несколько компонентов воспитательно-образовательного процесса, настраивание на работу с детьми с ОВЗ и состояние повышенной ответственности за них – все это может приводить к психоэмоциональному истощению что, проявляется в утрате педагогами позитивных чувств, сочувствия и уважения к детям [66, с. 196]. Как отмечают Г.В. Ахметжанова [6], А.А. Степанько [7, с. 183], «инклюзия показывает: немало психологических проблем есть у самого педагога. Напряженность в условиях инклюзии может достигать своей крайней точки – стресса. Она превращается в деструктивный фактор из-за снижения психических функций педагога и, как следствие, препятствует достижению ожидаемых позитивных социальных эффектов».

По мнению С.В. Алехиной [3, с. 10], на современном этапе развития инклюзивного образования мы можем столкнуться с несколькими проблемами.

Первая проблема заключается в «имитации» инклюзии – когда реализация права на общее образование детей с ОВЗ происходит поверхностно, формально, принимая детей с ОВЗ в общеобразовательные

организации, без подготовки участников образовательного процесса, создавая условия для инклюзии только на словах. Дискредитировать идею инклюзии может материальная выгода от наличия воспитанников с ОВЗ в организации. И тогда образовательный процесс будет выстраиваться не для детей с аномальным развитием, поскольку они станут использоваться в качестве финансового средства решения проблем организации.

Вторая проблема в «волевой» инклюзии, при массовом переходе к инклюзивному образованию из-за «давление сверху», как одному из шагов образовательной реформы, без отработки механизмов ее организации.

Следующая проблема в «стихийности», неуправляемости инклюзии – обучении детей с ОВЗ в общеобразовательной организации в виду удобства для родителей, когда детский сад находится в шаговой доступности. При этом не учитывается создание специальных условий для удовлетворения особых индивидуальных потребностей детей.

В научных трудах мы находим мнения ученых о том, что педагогу необходимо помогать, создавая условия для формирования его готовности обеспечивать реализацию «образования для всех». Подчеркивая актуальность психологической готовности педагогов к инклюзии, С.В. Алехина [3] уточняет ее компоненты: наличие эмоционального принятия (отторжения) ребенка с ОВЗ, мотивационные установки, ценностно-смысловые установки восприятия «другого», личностные установки.

В.В. Хитрюк [75] отмечает, что первоочередным условием, обеспечивающим адаптивность образовательной среды и непосредственно влияющим на результативность инклюзивного образования, является формирование готовности педагога к работе в новых профессиональных обстоятельствах.

Наш профессиональный интерес связан с исследованиями В.В. Хитрюк, поскольку ученый предложила новое понятие – «инклюзивная готовность» педагога как определенный уровень развития качества личности, обеспечивающее ее оптимальное функционирование. «Инклюзивная

готовность (инклюзивный аттитюд) - сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [74, с. 422]. Компонентная структура инклюзивной готовности представлена когнитивным, эмоциональным, мотивационно-конативным, коммуникативным и рефлексивным компонентами, каждый элемент которой имеет свое психолого-педагогическое наполнение. Так, когнитивный компонент определяет базовый уровень и качество знаний, степень информированности в области инклюзивного образования. Этот компонент определяет желание совершить что-то и способность к решению данного желания. Если у педагога будет развито системное мышление, то он сможет осуществлять поиск и анализ необходимой информации, выработать наиболее эффективное решение в инклюзивном образовательном процессе. Следующий, мотивационно-конативный компонент определяет мотивы профессиональной деятельности, мотивы самореализации в ней, опыт практической деятельности в рамках инклюзии. Содержание коммуникативного компонента имеет важное функциональное значение и стимулирует способность педагога осуществлять взаимодействие, используя оптимальные средства коммуникации в условиях полисубъектности. Проявление коммуникабельности в педагогическом общении, умение убеждать, работать в команде со специалистами организации, позволяют добиваться оптимальных результатов и положительно подкрепляют готовность к инклюзивному взаимодействию.

Рефлексивный компонент состоит в умении производить анализ профессиональной деятельности, объектами которого являются: процесс взаимодействия, общения между субъектами инклюзии, образовательные результаты, собственная педагогическая деятельность и деятельность детей, ее компоненты и результаты [25]. Эмоциональный компонент заключается в эмоциональном принятии (симпатии) или отвержении (антипатии) объекта:

субъектов инклюзии, условия, образовательный процесс. Умение слушать свои эмоции, осознавать эмоциональное состояние, включать эмоциональное самосознание, толерантно относиться к ситуации неопределенности, пользуясь эмоциональным интеллектом, позволяет педагогу уверенно и с наибольшей готовностью решать трудные задачи. От данного компонента зависит формирование моделей и способов поведения педагога в условиях профессиональной деятельности. Таким образом, под инклюзивной готовностью понимается специфическое психическое многокомпонентное новообразование личности педагога, реализующего инклюзивное образование.

Анализируя работы исследователей, мы пришли к мнению, что инклюзивная готовность педагогов дошкольной образовательной организации может быть сформирована на разных уровнях.

Низкий уровень или пороговый уровень характеризуется бытовыми, житейскими представлениями о детях с ОВЗ, поверхностном принятии ценностей инклюзивного образования и затруднениях в осуществлении психолого-педагогического взаимодействия со всеми субъектами инклюзии в том числе в виду эмоционального неприятия, слабой коммуникабельности и отсутствием желания работать в условиях инклюзивной образовательной среды.

Средний или базовый уровень отличается достаточными, но не систематизированными знаниями и слабым усвоением способов решения профессиональных задач, проявлением эмпатийного отношения к детям с ОВЗ, но недостаточно развитым умением управлять своими эмоциями, низким эмоциональным самоконтролем, что может приводить к неготовности решать трудные профессиональные задачи, психоэмоциональному выгоранию, а значит незначительным результатам деятельности.

Для повышенного уровня инклюзивной готовности характерно полное соответствие всем показателям и критериям готовности к инклюзивному

образованию, таким как наличие оптимального состава знаний и умений для работы в условиях полисубъектности, умению применять навыки, составляющие эмоциональный интеллект педагога: эмоциональное самосознание и самоконтроль, эмпатия, коммуникативные навыки и внутренняя мотивация.

Итак, профессиональная деятельность педагога дошкольной образовательной организации не является только совокупностью знаний о детях с ОВЗ, об инклюзивном образовании. Для полноценного формирования готовности педагога к осуществлению инклюзивного образовательного процесса необходимо обеспечить комплексное развитие всех ее компонентов: когнитивного, деятельностного, рефлексивного, коммуникативного, мотивационного и эмоционального. На основании выделенных критериев по каждому компоненту определены уровни инклюзивной готовности, то есть такие показатели качества, которые меняются в процессе формирования критериев от полного незнания до профессионального овладения: пороговый, базовый, повышенный. Это позволит эффективно решать образовательные задачи дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзии в дошкольных образовательных организациях.

1.3 Условия формирования готовности педагогов к инклюзивной образовательной деятельности

Педагогическая система успешно функционирует в определенных условиях, т.е. обстоятельствах, факторах, совокупности мероприятий, влияющих на ее эффективность. В рамках экспериментального изучения психолого-педагогических условий формирования готовности к инклюзивному образованию у педагогов, следует выявить те условия, которые содействуя этому процессу, сделают его более эффективным, а самого педагога конкурентноспособным, владеющим таким спектром умений и

компетенций, которые позволят ему развиваться дальше, не выгореть, выполняя множество функций.

Для обоснования условий, которые способствуют оптимальной готовности педагогов к инклюзии, необходимо уточнить, что понимать по таковыми, поскольку в научной литературе встречаются различные точки зрения толкования этого понятия. В отличие от причины, вызывающей какой-либо процесс или явление, «условие» образует саму среду его возникновения и протекания. Влияя на процессы, условия сами испытывают их непосредственное воздействие [71, с. 707].

В словаре русского языка [39, с. 902], категория «условие», с одной стороны, понимается как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, а с другой стороны как обстановка, в которой что-то осуществляется (в частности, формирование готовности педагога к инклюзии).

В психологии и педагогике под условиями понимают природные и социальные, внутренние и внешние воздействия, определяющие психологическое развитие человека, влияющие на его психический и нравственный рост. Рассматривая различные признаки, ученые выделяют разные группы условий. Так, Ю.К. Бабанский, исходя из сферы воздействия, указывает на внешние (природно-географические, культурные, общественные, производственные) и внутренние (школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические, учебно-материальные) [42, с. 432].

Объективные условия, включающие нормативно-правовую базу системы образования, информационные средства побуждают педагогов к проявлению себя, своей самостоятельности. Субъективные условия являются отражением индивидуального потенциала, степени значимости приоритетов, стратегических задач образования, в том числе и инклюзивного. Объективные условия часто выступают как определяющие, однако их действие зависит от субъективного фактора.

К общим условиям относятся географические, культурные, экономические, социальные и пр. К специфическим условиям,

содействующим функционированию инклюзивного образовательного процесса, относятся материальная база организации, наличие и особенности доступной, для воспитанников с ОВЗ, среды, нозологические особенности воспитанников.

Инклюзивное образование является одной из составляющих поликультурного образования, процесса обучения и воспитания, отвергающего разные формы дискриминации. Одним из ключевых субъектов модернизации образования является педагог, способный создать, поддержать инклюзивный процесс. От его профессионализма, сформированной инклюзивной готовности зависит эффективность реализации процесса инклюзии. Осуществление разных групп условий обеспечит положительную трансформацию, которая переживается педагогами инклюзивных организаций.

Раскроем специфику понятия «условия» в контексте формирования готовности педагогов к осуществлению инклюзии.

В образовании создание специфических условий связано с педагогическими и психологическими аспектами. И если психологический аспект предполагает изучение имманентных, внутренних характеристик личности для целенаправленного воздействия на них, то педагогический аспект соединяет психологическое содержание с факторами, механизмами, которые обеспечат желаемое развитие процессов и свойств, предполагая выявление и создание обстоятельств, обеспечивающих эффективность воздействия [13].

Поэтому, применительно к системе инклюзивного образования, целесообразно говорить о таких условиях, под которыми понимают конкретные способы педагогического взаимодействия, взаимосвязанных мер, «направленных на формирования субъектных свойств личности ... учитывая психологические особенности, продуктивные и эффективные способы и приемы деятельности в заданных условиях» [69, с.85].

Анализ работ Т.И. Анисимовой [5], Н.В. Журавской [19] показывает, что условия представляют собой предметно-пространственную и образовательную среду, в которой взаимодействуют педагогические и психологические факторы (отношения, средства и т.д.), созданную целенаправленно для эффективного осуществления педагогом своей профессиональной деятельности и направленную на развитие его личностного аспекта. Таким образом, психолого-педагогические меры воздействия на педагога, преобразование конкретных характеристик личности увеличит возможности достижения позитивных социальных эффектов инклюзии. Подбор условий осуществляется в зависимости от структуры реализуемого процесса формирования готовности педагогов к инклюзии.

Изучение научной литературы по теме исследования позволило выделить ряд условий, способствующих формированию готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования: активизация профессионально-личностного потенциала педагогов; обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды; совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования посредством наставничества.

Важными особенностями данных условий является объединение их общей целью, а также взаимное дополнение друг друга.

Актуальность первого психолого-педагогического условия, заключенного активизации профессионально-личностного потенциала педагогов подтверждается словами А.А. Симоновой о том, что вопрос развития, активизации педагогического потенциала появляется каждый раз, когда затрагивается проблема профессионального мастерства и педагогической компетентности [71].

В современных исследованиях педагогический потенциал характеризуется как динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (образцы поведения, знания, личностные установки, потребности, ценности, отношения, образующие формы трансляции

человеческого опыта), обозначающие совокупность возможностей человека, занимающегося образовательной деятельностью [9]. В этом случае потенциал представляет собой личностные характеристики, проявляемые в профессиональной активности педагога. Особенности профессионально-личностного потенциала педагога состоят в том, что они позволяют анализировать имеющиеся возможности педагогов ДОО с позиции перспектив развития [20]. Развитие и активизация профессионально-личностного потенциала происходит по мере накопления опыта профессиональной деятельности, педагогического роста.

Рассматривая инклюзивную готовность как многокомпонентную структуру, представляющую собой комплекс функционально-связанных компонентов: когнитивного, деятельностного, мотивационного, коммуникативного, эмоционального и рефлексивного, рассмотрим меры воздействия на каждый из них с точки зрения активизации профессионально-личностного потенциала.

Когнитивный компонент состоит в овладении набором широкого круга знаний по разнообразным способам, приемам включения в равноправное образовательное пространства детей различных категорий, предполагает осведомленность в категориях специальной педагогики, понимание психологических, педагогических механизмов взаимодействия «особого» ребенка с коллективом сверстников, стремление к самообразованию в вопросах инклюзии, принятие ценностей инклюзивной философии. Модернизация содержания теоретических знаний и новые требования к его качеству требуют создания и развития различных направлений повышения профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Интересен взгляд В.А. Сластенина [58,59], который в содержание теоретической готовности, наряду с теоретическими психолого-педагогическими знаниями, рассматривал теоретическую деятельность, проявляющуюся в аналитических, прогностических, проектных умений. Деятельностный компонент связан с реализацией педагогической

деятельности, инклюзивной практики на основе теоретических знаний. Содержание деятельностного компонента включает следующие умения: проектировать комфортные условия для образования детей с разными вариантами развития; организовывать взаимодействие всех участников полисубъектного инклюзивного образования; разрабатывать и осуществлять образовательный процесс с опорой на основные принципы и подходы инклюзивного образования, учитывая нормативно-правовые аспекты и особенности развития детей с ОВЗ, в том числе посредством адаптированных образовательных программ и индивидуальных коррекционно-развивающих программ; применять разнообразные методы и приемы включения детей с ОВЗ в процесс взаимодействия и сотрудничества с другими детьми. Деятельностный компонент готовности к реализации инклюзивного образования невозможен без сознательности и самостоятельности со стороны педагога [76]. Применение игровых, проектных образовательных технологий, технологий развития критического мышления увеличит мобилизацию внутреннего потенциала педагога, пополнит его в технологическом, когнитивном и ценностном аспектах.

Е.Г. Самарцева [56], изучая инклюзивную готовность педагогов в дошкольной организации, убедительно доказывает, что комплексная реализация личностных условий, таких как: формирование осмысленной мотивации к деятельности, через развитие осознанного отношения к деятельности, формирование рефлексии, способствует высокому уровню готовности педагогов к осуществлению инклюзии с дошкольниками. По сути, автор, характеризуя личностно-смысловую направленность готовности, отражает содержание мотивационного компонента.

Мотивационная сфера педагога обуславливает целенаправленный, сознательный характер его действий, активизирует потенциальные личностные возможности. Мотивационный компонент инклюзивной готовности является своего рода стержневым образованием, так как вне мотива не возможна ни одна деятельность, не реализуются никакие, даже

самые усвоенные, компетентности. Низкий уровень притязаний, и как следствие, преждевременное ощущение профессиональной самореализации, сниженная мотивация к деятельности, приводят к стагнации педагогической деятельности.

В противовес вышесказанному, выступает мотивация к самореализации в профессии через стремление к самообразованию, регулируемое личными мотивами педагога. Потребность в самообразовании возникает, когда появляется способность к анализу своей работы «со стороны». Обеспечение условий для формирования у педагогов мотивации к самообразованию приведет к повышению уровня инклюзивной готовности, к достижению значимых результатов, самореализации в профессии.

В ходе реализации сопровождения педагогов, предполагается решение следующих задач: анализ и переосмысление своего профессионального опыта посредством самодиагностики и ассимилировании достижений науки и практики в сфере инклюзивного образования; проживание различных педагогических ситуаций для развития собственных профессиональных ценностей; обнаружение старых способов решения проблем при взаимодействии в полисубъектном инклюзивном пространстве и стимулирование новых возможностей саморазвития. Это требует усиления индивидуально-дифференцированной работы с педагогом, планирование его профессиональной карьеры.

Вопросы развития рефлексивного компонента готовности приобретают особую значимость и требуют создания рефлексивной образовательной среды в системе подготовки педагогов к реализации инклюзии. Под рефлексивной средой Е.Г. Ермакова [72] понимает такую систему условий развития личности, которая откроет возможность для самоисследования, самокоррекции ее профессионально-личностных ресурсов. Именно рефлексия как в режиме «здесь и сейчас», так и ретроспективно, позволит педагогам удержаться от импульсивных действий и сознательно проконтролировать свою деятельность. Для возникновения личностной потребности в рефлексии

определены условия. Создание в процессе работы с педагогами на тренинговых занятиях, в ходе консультационной работы рефлексивной среды, способствующей самопознанию педагогами себя, своих действий, повысит уровень их педагогического мастерства. Интерпретируя научно-практический опыт ряда исследователей (И.А. Баевой [8], В.Е. Лепского и др.) можно обеспечить рефлексивную среду через: активную включенность педагога в процесс решения задачи, с учетом возможности предложить свой вариант решения; возможность анализа чужого опыта в атмосфере сотрудничества, с целью освоения новых знаний и достижения уверенности в своих силах; смену ролей, позволяющую участникам высказаться с точки зрения разных позиций.

Д.Б. Воробьева отмечает, что инклюзивная готовность педагога включает в себя такие личностные характеристики, как: умение организовать профессиональную деятельность в условиях сотрудничества; способность осознанно выбирать варианты собственного профессионального поведения, свободно ориентируясь в системе педагогических приемов; готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития. Подчеркивая важность коммуникативной и мотивационной готовности, ученый определяет оптимальный набор способностей и умений, включающий в себя: позитивную самооценку своего предыдущего опыта в инклюзии; согласованность личных целей с инклюзивной деятельностью; способность к осуществлению рефлексии; гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации; готовность к преодолению неудач [12].

Коммуникативный компонент инклюзивной готовности педагога несет важную смысловую нагрузку. Любой педагог, начиная с вуза или колледжа, осваивает и совершенствует в дальнейшем в практической деятельности общепрофессиональные коммуникативные компетенции, такие как: умение вести деловые переговоры, предотвращать и разрешать конфликтные ситуации, слушать и слышать собеседника и некоторые другие. Качественная

коммуникация позволяет преодолеть состояние изоляции у детей с ОВЗ [28,29].

Для выстраивания качественной коммуникации педагогу важны специальные коммуникативные компетенции. Этому способствуют фасилитирующие установки педагога – это принятие ребенка таким, какой он есть, осознание его психофизических особенностей, коммуникативная толерантность. Развитие коммуникативной толерантности, проявляющейся в умении организовать общение на уровне диалога, равноправных взаимоотношениях прогнозирует дальнейшее бесконфликтное взаимодействие всех участников инклюзии. Условия, обеспечивающие оптимальное развитие коммуникативного компонента должны стимулировать сознательную работу педагога над построением взаимопонимания с детьми, родителями, педагогами-коллегами, развивать коммуникативную толерантность.

Часто в образовательных организациях мы встречаем педагогов с хорошими знаниями и наличием умений осуществлять профессиональную деятельность с детьми с разным уровнем дизонтогенеза, которые систематически повышают свою квалификацию в том числе в рамках инклюзивного образования. Интересно, что не все они с готовностью реализуют инклюзивную практику, остаются работать в общеразвивающих группах и активно сопротивляются включению ребенка с ОВЗ в группу. Инклюзивная неготовность большей части педагогов проявляется в нежелании менять себя, в эмоциональном непринятии «особого» ребенка, либо страхе, связанном с чрезмерными эмоциональными затратами, снижением энергоресурсов, эмоциональным истощением при осуществлении инклюзии.

В некоторых случаях педагоги склонны занимать позицию «спасателя» по отношению к ребенку с ОВЗ, выстраивая гиперопекающую модель отношений. Этому может способствовать убеждение, что «здоровый человек лучше знает, что нужно больному», в какой помощи он нуждается. При таком

отношении, педагог часто маскирует пренебрежение к истинным потребностям самого ребенка.

На практике известны случаи, когда у педагога появляется чувство вины, что он здоров, а ребенок-инвалид непоправимо болен, что создает «психологическую беспомощность» у педагога и барьер между конструктивным взаимодействием в паре ребенок-педагог [78]. В этой ситуации существует риск утраты профессиональной позиции, мешает выстраиванию оптимальной профессиональной дистанции. В связи с этим чрезвычайно важно обеспечить условия формирования эмоциональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инклюзии, позволяющие избежать риск демонстрации вымученного оптимизма и излишнего эмоционального сочувствия [80].

Вопросами эмоциональной готовности педагогов, подчеркивая необходимость оказания своевременной помощи, сопровождения педагогов, реализующих инклюзивное образование, занимались Т.Н. Адеева [1], С.В. Алехина [2].

По мнению В.В. Хитрюк [76, с. 104], компетентностная характеристика эмоциональной готовности соответствует разным уровням. На интуитивном уровне педагог обладает минимальным набором социально-личностных компетенций, негативно относится к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, проявляет интолерантность к детям с ОВЗ. Репродуктивный уровень характеризуется неполными академическими, профессиональными и социально-личностными компетенциями, зависящим от нозологических особенностей, но в целом эмоциональным принятием «особых» детей и положительным отношением к идеям инклюзии. Наиболее важно формирование эмоциональной готовности на профессиональном уровне, когда не только академические, профессиональные, но и социально-личностные, компетенции педагога достаточно полны и систематизированы, нацелены на эффективное взаимодействие в ситуации полисубъектности инклюзивного образования.

Значимую роль в формировании готовности педагога к инклюзивной деятельности играет развитость его эмоционального интеллекта. Д.Б. Люсин [30] определяет эмоциональный интеллект как психологическое образование, формирующиеся в ходе жизни человека под влиянием различных факторов: когнитивных способностей, как переработке информации; представлений об эмоциях, как важному информационному источнику о себе и других людях; особенностей эмоциональности, то есть эмоциональной устойчивости-неустойчивости, подвижности, чувствительности.

По мнению С.В. Алехиной [3], недостаточно развитые эмоциональный интеллект со временем может привести к возникновению отрицательного отношения к себе, как к профессионалу, обуславливая проявления психоэмоционального выгорания. Педагоги, обладающие развитым эмоциональным интеллектом, по физиологическим проявлениям способны уловить мельчайшие деструктивные признаки изменения собственной эмоциональной сферы, предупреждая развитие серьезного аффективного состояния, проанализировав причины и последствия.

Подобное предвосхищение, на наш взгляд, помогает сохранить равновесие в эмоционально дестабилизирующей ситуации инклюзивного образования, выстроить в контактах с субъектами инклюзивной практики оптимальную профессиональную дистанцию, способствующую психоэмоциональной комфортности и безопасности образовательной среды.

Обеспечение психологической безопасности в процессе реализации инклюзивного образования в ДОО – второе условие, выделенное нами.

И.А. Баева определяет, что в понятие психологической безопасности включает состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [8].

Общими принципами психологически безопасной комфортной образовательной среды являются: сотрудничество как совместная деятельность, взаимопонимания, взаимоподдержка; диалоговые формы общения, становление личностных связей между участниками образовательных отношений, уважительное отношение к личности.

При разработке системы сопровождения педагогов инклюзивного образования важно рассмотреть и отработать такой аспект, как особенности взаимодействия субъектов инклюзивного образования, на основе целей образования, прав и обязанностей. Не менее важным, изучение стратегии, технологии коррекционно-образовательного процесса с детьми с ОВЗ, в том числе технологии разработки индивидуальных коррекционно-развивающих программ с учетом нозологии, технологии сопровождения и поддержки участников инклюзивного образования, а также анализ критериальной системы оценивания формирования инклюзивной готовности педагогов [36,38]. Это позволит создать безбарьерную образовательную среду для инклюзивного взаимодействия всех его участников. Таким образом, внедрение данного условия в инклюзивную практику значительно повысит уровень многокомпонентной инклюзивной готовности.

Совершенствование методического сопровождения педагогов в условиях инклюзии посредством наставничества, является следующим, активно дополняющим предыдущие, условием. Понимая под условиями определенную организацию методического сопровождения в совокупности педагогических средств, методов и форм, конкретных способов взаимодействия, направленных на когнитивную, деятельностьную, мотивационную, коммуникативную, рефлексивную и эмоциональную составляющую, эмоциональный интеллект, обеспечивается возможность повышения уровня инклюзивной готовности педагогов, отвечающего требованиям современных стандартов.

Данные позитивные изменения предлагается осуществлять с использованием системы наставничества, как универсальной технологии

передачи опыта, знаний, формирования компетенций, в виде взаимообогащающего общения, основанного на доверии и партнерстве.

Наставничество – это способ передачи знаний от опытного сотрудника, оказание разносторонней помощи малокомпетентному, малоопытному сотруднику.

Опираясь на определение Л.А. Далоза, под наставничеством понимается «неформальный процесс обмена знаниями, социальным опытом и психологическая поддержка, получаемая обучаемым в работе, карьере и профессиональном развитии» [81]. Наставник оказывает педагогическое воздействие на базовые компоненты инклюзивной готовности не непосредственно, а путем вовлечения сопровождаемого педагога в ту или иную деятельность. Впоследствии организуется обсуждение и осмысление полученного опыта, рефлексия. Значимыми методами наставника становятся организация деятельности сопровождаемого педагога и совместное обсуждение [52].

В процессе деятельности наставника направленной на актуализацию индивидуальной мотивации сопровождаемого, фасилитацию, информирования, в том числе инструктирования, консультирования, личного примера, демонстрирующего определенные образцы деятельности осуществляется решение нескольких задач:

- Трансляция ценностно-смысловых установок деятельности, в которую совместно вовлечены обучающийся и наставник.
- Выявление и актуализация у сопровождаемого «сильной» (внутренней, устойчивой) мотивации к деятельности.
- Педагогическая поддержка сопровождаемого в процессе его обучения деятельности (прежде всего получения, закрепления новых знаний, умений и компетенций).
- Создание атмосферы доверия, взаимопомощи и уважения.

Соблюдение всех условий позволяет нивелировать однообразие в деятельности наставника и сопровождаемого, повысить их

стрессоустойчивость, сформирует готовность педагога не копировать, пусть даже успешный, опыт наставника, а выработать свою индивидуальную траекторию, свой неповторимый стиль.

По мнению М.Р. Битяновой, «сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» [10, с. 27]. В.П. Симонов отмечает, что «методическая работа – это специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя» [16, с.49]. Наставничество поможет педагогу убрать барьеры, которые он не смог преодолеть самостоятельно. Использование системы наставничества, как взаимообогащающего общения, позволит раскрыть потенциал каждого участника формирующего эксперимента, улучшит показатели инклюзивной готовности.

Учитывая три уровня сопровождения, индивидуальное, групповое и институциональное (на уровне организации), возможно использование комплекса форм: диагностики, консультирования, психолого-педагогического просвещения, психопрофилактической и коррекционно-развивающей работы.

Коррекционно-развивающее направление работы важно педагогам, имеющим проблемы, связанные с инклюзивной готовностью, выявленными в процессе диагностики.

Предупреждение негативных тенденций, психоэмоционального выгорания, интолерантности, формирование потребности в психолого-педагогических знаниях и желании применить их в инклюзивной практике складывается в комплексную психопрофилактическую работу.

Осуществляя консультационную деятельность в процессе методического сопровождения, особое внимание отводится просвещению и

образованию как условию личностного и профессионального развития педагогов.

Обобщая подходы ученых к методическому сопровождению, можно отметить, что сопровождением в педагогической науке считается особый вид взаимодействия, с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимного действия, представляющий собой организованную деятельность в системе непрерывного повышения квалификации.

Таким образом, выделенные нами условия, направленные на формирование готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования предполагают: активизацию профессионально-личностного потенциала педагогов; обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды; совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования посредством использования наставничества.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы дает возможность сделать вывод о том, проблема формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации обусловлена социальным заказом на подготовку квалифицированных педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ.

Все подходы к трактовке понятия «инклюзивная готовность» в контексте определения ее содержания не находятся в состоянии противоречия и не исключают друг друга, более того, расширяют представления о ее сложности и многогранности.

Изучение современных подходов к определению «инклюзивная готовность» позволило охарактеризовать его как многокомпонентную структуру, представляющую собой устойчивое профессионально-личностное образование. Ключевые содержательные компоненты входящие в инклюзивную готовность представлены когнитивным компонентом, характеризующимся качеством знаний, степенью информированности в области инклюзивного образования; деятельностным компонентом,

включающим в себя практические умения для реализации инклюзивной практики; мотивационным, связанным с профессиональной деятельностью, с желанием самореализоваться в ней; коммуникативным компонентом, с наличием оптимальных средств коммуникации в условиях полисубъектности; рефлексивным компонентом, связанным с умением производить анализ профессиональной деятельности; эмоциональным - умение осознавать эмоциональное состояние, пользоваться им при различных ситуациях, связанных с инклюзивным образованием.

В своей совокупности описанные компоненты определяют уровень сформированности инклюзивной готовности (пороговый, базовый или повышенный).

Разработка и реализация условий формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования является необходимостью для нивелирования существенных трудностей, возникающих в процессе взаимодействия педагогов в полисубъектном инклюзивном пространстве и состоит из следующего перечня:

- активизация профессионально-личностного потенциала педагогов;
- обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды;
- совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования посредством наставничества.

Глава 2 Организация опытно-экспериментальной работы по формированию готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

2.1 Уровень сформированности инклюзивной готовности педагогов дошкольной образовательной организации

Для подтверждения выделенных нами условий, способствующих формированию готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования, мы приступали к осуществлению опытно-экспериментальной части исследования.

В ходе экспериментальной работы были поставлены следующие задачи:

- Диагностика и анализ первоначального уровня инклюзивной готовности педагогов ДОО.
- Экспериментальная апробация разработанных условий формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в ДОО.
- Обработка и анализ полученных результатов, подтверждение теоретической и практической значимости.

Исследование опытно-экспериментальной работы проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы, задачи и содержание опытно-экспериментальной работы по формированию готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования

Название этапа	Задачи опытно-экспериментальной работы	Содержание опытно-экспериментальной работы
Констатирующий	Диагностика и анализ первоначального уровня инклюзивной готовности педагогов ДОО	-Определение цели и задач опытно-экспериментальной работы.

Продолжение таблицы 1

Название этапа	Задачи опытно-экспериментальной работы	Содержание опытно-экспериментальной работы
		-Разработка диагностического инструментария и определение критериев сформированности инклюзивной готовности педагогов. -Проведение диагностики (тестирование, анкетирование) -Анализ результатов констатирующего эксперимента.
Формирующий	Экспериментальная апробация условий формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования	-Реализация условий формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования на базе МБУ детского сада №197 «Радуга» г.о. Тольятти
Контрольный	Обработка и анализ полученных результатов, подтверждение теоретической и практической значимости	-Проведение контрольной диагностики (тестирование, анкетирование). -Обобщение и анализ результатов контрольного эксперимента. -Формулирование выводов по опытно-экспериментальной работе.

Для выявления уровня готовности педагогов ДОО к инклюзивному образованию нами была разработана диагностическая карта, в которой выделены критерии, показатели и подобран диагностический инструментарий. При подборе методик учитывались компоненты инклюзивной готовности. Согласно компонентной структуре, описанной в теоретической части исследования, инклюзивная готовность представлена когнитивным, деятельностным, мотивационным [35], коммуникативным, рефлексивным и эмоциональным компонентами. Учитывая многокомпонентность инклюзивной готовности, описаны критерии – маркеры, оценивания инклюзивной готовности педагога. Каждый компонент имеет свой психодиагностический инструментарий, позволяющий определить показатель его сформированности. Показатель рассматривается как количественная или качественная характеристика критерия исследуемого

объекта. Количественные показатели – это значения в числах. Значения качественных показателей выражаются в словесном описании.

Так, показателями готовности когнитивного компонента является качество знаний, степень информированности в области инклюзивного образования, осведомленности в категориях специальной педагогики, стремление к самообразованию в вопросах инклюзии. Согласно выявленным показателям были отобраны психодиагностические методики. Анкета «Готовность педагога к инклюзивному образованию», анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С.К. Нартова - Бочавер, Е.В. Самсонова) адекватно отражают когнитивный компонент инклюзивной готовности [54].

Деятельностный компонент представлен в виде показателей: умение проектировать комфортные условия для образования детей с разными вариантами развития; разрабатывать и осуществлять образовательный процесс посредством адаптированных образовательных программ и индивидуальных коррекционно-развивающих программ. Для оценивания показателей использовалась анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С.К. Нартова - Бочавер, Е.В. Самсонова).

Показатели мотивационного компонента: доминирующие мотивы, связанные с профессиональной деятельностью, с желанием самореализоваться в ней изучались с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А.А. Реана [53]). После заполнения диагностического бланка, подсчитываются показатели внутренней мотивации, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации в соответствии с ключом методики. Таким образом, по сочетанию между собой внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации у респондента определяется наилучший и наихудший мотивационный комплекс. Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем больше активность педагога обусловлена самим содержанием педагогической

деятельности, стремлением достичь в ней позитивных результатов, тем выше мотивационная готовность.

Коммуникативный компонент представлен в виде показателей: умение использовать оптимальные средства коммуникации, коммуникабельность в педагогическом общении умение убеждать, работать в команде со специалистами ДОО. Для диагностики выявления инклюзивной готовности по данному компоненту использовалась анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С.К. Нартова - Бочавер, Е.В. Самсонова).

Для оценки показателей рефлексивного компонента: умения анализировать, сравнивать, оценивать достоинства и недостатки собственной деятельности по отношению к субъектам инклюзии, осуществление контроля за своими действиями в процессе реализации инклюзивного образования применялся опросник «Изучение педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова), показывающий наличие способности педагога анализировать себя и свою профессиональную деятельность, а также анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С.К. Нартова - Бочавер, Е.В. Самсонова). в которой рассматривался сопоставительный анализ самооценки и оценки идеального воспитателя.

Эмоциональный компонент представлен в виде показателей: умение слушать свои эмоции, осознавать эмоциональное состояние, включать эмоциональное самосознание, толерантно относиться к ситуации неопределенности, стресса, продуктивно работать, пользуясь эмоциональным интеллектом [83]. Для оценивания показателей использовалась методика для измерения эмоционального интеллекта «Опросник ЭмИн» (Д.В. Люсин), методика «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (Н.П. Фетискин) и анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С.К. Нартова - Бочавер, Е.В. Самсонова).

Уровень – это качественная характеристика процесса формирования, показывающая степень сформированности показателей, критериев, компонентов. Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс как переход от одного уровня к другому, более качественному и сложному.

Для составления итогового уровня инклюзивной готовности, применяется следующая шкала оценивания, позволяющая в количественном варианте интерпретировать полученные данные в ходе выполнения диагностических заданий (путем суммирования): низкий уровень – 1 балл; средний уровень – 2 балла; высокий уровень – 3 балла. Таким образом, максимальное возможное количество баллов – 15. Количество баллов от 6 до 8 характеризует пороговый уровень сформированности (низкий уровень) инклюзивной готовности, от 9 до 15 баллов – базовый (средний уровень), а от 16 до 18 баллов – повышенный (высокий уровень).

Количественно-качественный анализ результатов констатирующего эксперимента представлен на экспериментальной группе (ЭГ) педагогов МБУ детского сада №197 «Радуга» и контрольной группе (КГ) педагогов МБУ детского сада №162 «Олимпия».

Анкета «Готовность педагога к инклюзивному образованию» позволяет получить сведения об уровне образования и квалификации, опыте работы; выявить наиболее значимые показатели готовности педагогов к инклюзивному образованию.

По результатам анкетирования педагогов ЭГ и КГ выявлена однородность возрастного диапазона респондентов, более 90% которых старше 30 лет. На момент анкетирования 6 педагогов (37,5%) из ЭГ и 5 педагогов (31,3%) из КГ имеют среднее профессиональное образование, остальные 10 педагогов (62,5%) из ЭГ и 11 педагогов (68,7%) из КГ – высшее образование. Более 80% респондентов получили высшую квалификационную категорию. На вопрос «Имеете ли Вы опыт работы с детьми с ОВЗ?» от всех педагогов получен положительный ответ. Всеми педагогами с 2019 по 2021 гг.

были прослушаны курсы по проблемам обучения детей с ОВЗ на базе ИНПО «Институт направленного профессионального образования».

Анализ общих сведений говорит о достаточной схожести по большинству параметров респондентов ЭГ и КГ, что говорит о репрезентативности выборки.

Анализ ответов на вопрос № 6 «Готовы ли Вы работать с детьми с ОВЗ?» показывает субъективное отношение педагогов к собственной готовности к работе с дошкольниками с ОВЗ. Где 13 педагогов из ЭГ – 81,2% и 11 педагогов из КГ – 68,7% считают себя неготовыми к образовательной инклюзии.

В вопросе № 7, при ранжировании по степени значимости показателей, «наиболее важных для готовности педагогов к инклюзивному образованию» у педагогов ЭГ на первом месте выделены такой показатель эмоциональной готовности как «опыт взаимодействия с дошкольниками с ОВЗ» (21,7%). «Опыт взаимодействия с дошкольниками с ОВЗ», планирование, нахождение адекватных способов для осуществления педагогического процесса и получение оптимальных результатов от всего перечисленного ранее, сказывается положительно при выборе самых значимых показателей. Не менее важен такой следующий показатель – «стрессоустойчивость» как способность противостоять сильным, фрустрирующим воздействиям. «стрессоустойчивость» (у 21,7% респондентов ЭГ). Под «толерантностью», которую выделили как значимую 19,4% респондентов ЭГ, мы понимаем не просто толерантность как добродетель и личностное качество педагога, который может находить его у себя, однако вести себя интолерантно в каких-либо педагогических ситуациях. В данном исследовании мы говорим о коммуникативной толерантности, проявляющейся в умении построить педагогическое общение на уровне диалога, равноправных взаимоотношениях, доброжелательности и доверия. Развитость этого показателя прогнозирует дальнейшее бесконфликтное взаимодействие со всеми субъектами инклюзивного образования. Следующие равнозначные

в числовом выражении для респондентов ЭГ показатели «эмпатия» (у 15,9%) и «желание работать с такими детьми» (у 15,9%). «Эмпатия» – это эмоциональное отношение педагога, которое состоит в восприятии, распознавании и оценке эмоциональных состояний дошкольника, сопереживании ему и оказании действенной помощи через преодоление своих аффективных реакций в дестабилизирующих ситуациях [40,41]. Эта способность является важной составляющей при формировании эмоциональной готовности педагога. «Желание работать с такими детьми» рассматривается как элемент мотивации, побуждающий педагога к инклюзивной деятельности. Количественные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение педагогов по выбору степени значимости показателей готовности к инклюзивному образованию

Выбор параметра в процентном соотношении	ЭГ	КГ
Эмпатия	15,9%	18,2%
Толерантность	19,4%	20,8%
Альтруизм	2,4%	3,3%
Опыт взаимодействия с дошкольниками с ОВЗ	21,7%	19,4%
Желание работать с такими детьми	15,9%	16,9%
Стрессоустойчивость	21,7%	20,8%
Физическое здоровье	3,0%	0,6%

Таким образом, результаты выполнения диагностической методики, анкеты «Готовность педагога к инклюзивному образованию», показали информационную картину исследования.

Анкета «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С. К. Нартова - Бочавер, Е. В. Самсонова) позволяет увидеть особенности формирования показателей когнитивного, деятельностного, рефлексивного и коммуникативного компонента. Обобщая полученные данные, можно сказать, что по когнитивному компоненту инклюзивной готовности из 16 педагогов ЭГ у 9 человек, что соответствует 56%, показатели когнитивного компонента находятся на низком уровне (при

этом средний балл составляет 67, что соответствует низкому уровню –1,9); из 16 педагогов КГ у 8 человек, что соответствует 50%, показатели когнитивного компонента находятся на низком уровне (при этом средний балл составляет 71, что соответствует среднему уровню –2,0).

Похожие результаты получены в ходе изучения деятельностного компонента. Так, из 16 педагогов ЭГ у 8 человек, что соответствует 50%, показатели деятельностного компонента находятся на низком уровне, из 16 педагогов КГ у 8 человек, что соответствует 50%, показатели деятельностного компонента находятся на низком уровне. Показатели остальных педагогов двух экспериментальных групп находятся на среднем уровне. Высокого уровня выявлено не было. Самооценка наличия используемых в педагогической деятельности показателей позволила определить ряд несформированных компетенций, свойственных большинству респондентов: способность обеспечивать «обучение и воспитание в соответствии с разными возможностями», «предоставление ребенку возможность делать собственный выбор», «предоставление возможности ребенку сориентироваться в новой и проблемной для него ситуации в собственном индивидуальном темпоритме» при наличии детей с разными стартовыми возможностями в одной группе вызывают наибольшие трудности. Результаты оформлены в таблицу 3.

Таблица 3 – Результаты изучения показателей деятельностного компонента

Группа	Показатели деятельностного компонента					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
ЭГ	8	50	8	50	0	0
КГ	8	50	8	50	0	0
Итого	16	50	16	50	0	0

Результаты изучения показателей рефлексивного компонента инклюзивной готовности, полученные в ходе выполнения анкеты свидетельствуют, что из 16 педагогов ЭГ у 10 человек, что соответствует 63%,

показатели рефлексивного компонента находятся на низком уровне, а из 16 педагогов КГ у 11 человек, что соответствует 69%, рефлексивный компонент находится на низком уровне. По результатам диагностики видно, что наиболее требовательна к наличию исследуемых 35 компетенций воспитатель, который идеально подходит для реализации инклюзивной практики («идеальный воспитатель»).

Также, в ходе выполнения анкеты «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С. К. Нартова - Бочавер, Е. В. Самсонова), респонденты выделили как проблемные такие коммуникативные компетенции, как «помогает детям в новой ситуации, в разрешении конфликтов», «выстраивает партнерские взаимоотношения с родителями», «командное взаимодействие», что предполагает осуществление диалогического общения со всеми субъектами инклюзии. Учитывая коммуникативные особенности, выявленные в ходе проведения анкетирования, получены следующие результаты, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты изучения показателей коммуникативного компонента

Группа	Показатели коммуникативного компонента					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
ЭГ	8	50	7	44	1	6
КГ	8	50	6	38	2	12
Итого	16	50	13	41	3	9

Низкий уровень показателей когнитивного компонента инклюзивной готовности зафиксирован у 56% (9 респондентов) ЭГ и у 50% (8 респондентов) КГ. Сформированных показателей когнитивного компонента (высокий уровень) не выявлено.

Учитывая результаты показателей когнитивного компонента, выявленные в ходе проведения анкетирования, получены следующие обобщенные результаты, которые представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты изучения показателей когнитивного компонента

Группа	Показатели когнитивного компонента					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
ЭГ	9	56	7	44	0	0
КГ	8	50	8	50	0	0
Итого	17	53	15	47	0	0

Низкий уровень показателей рефлексивного компонента инклюзивной готовности зафиксирован у 63% (10 респондентов) ЭГ и у 69% (11 респондентов) КГ. Сформированных показателей рефлексивного компонента (высокий уровень) не выявлено.

Поскольку на выявление уровня показателей рефлексивного компонента проводилась еще одна диагностическая методика, итоговая таблица с обобщенными результатами будет представлена ниже.

Так, анализируя данные выполнения диагностической методики - опросника «Изучение педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова), можно сказать о схожести результатов экспериментальной и контрольной групп. Более половины педагогов (56%) из ЭГ и КГ свойственен низкий уровень готовности показателей рефлексивного компонента, что может говорить о невысоком стремлении к образовательной деятельности в условиях инклюзии, неумении производить анализ собственной деятельности, невнимательном отношении к субъектам инклюзивного образования (детям, родителям, педагогам, специалистам).

Незначительные расхождения с результатами, полученными в ходе выполнения анкеты «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С.К. Нартова-Бочавер, Е.В. Самсонова), позволяет

сделать итоговую таблицу 6. Таблица содержит обобщенные результаты выполнения диагностических заданий по двум описанным выше, валидным методикам.

Таблица 6 – Обобщенные результаты изучения показателей рефлексивного компонента

Группа	Показатели рефлексивного компонента					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
ЭГ	9	56	6	38	1	6
КГ	9	56	7	44	0	0
Итого	18	56	13	41	1	3

Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, в модификации А.А. Реана) использовалась для диагностики показателей мотивационного компонента. Согласно концепции о внутренней и внешней мотивации, лежащей в основе данной методики, доминирование первой – внутренней будет в том случае, если для личности сама по себе деятельность имеет значение. О внешней мотивации свидетельствует стремление человека к удовлетворению потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности. Внешние мотивы подразделяются на положительные и отрицательные.

По результатам расчёта мотивационных комплексов (доминирующих мотивов) получено, что у 6 педагогов (38%) ЭГ наихудший мотивационный комплекс с преобладанием внутренних отрицательных мотивов избегания неудач, желанием «не попасть впросак». У 1 педагога (6%) наилучший мотивационный комплекс с преобладанием мотивов, связанных с профессиональной деятельностью, желанием реализоваться в ней. Остальные 9 педагогов (56%) имеют промежуточные мотивационные комплексы, где превалирует наличие внешних положительных мотивов: признание коллег, возможность получить стимулирующие выплаты,

служебное повышение над внутренними профессиональными мотивами. В КГ у 5 педагогов (32%) наихудший мотивационный комплекс с преобладанием внутренних отрицательных мотивов избегания неудач, критики со стороны администрации. У 1 педагога (6%) наилучший мотивационный комплекс с преобладанием мотивов, связанных с профессиональной деятельностью, удовлетворение от самого образовательного процесса и результата педагогической деятельности. Остальные 10 педагогов (62%) имеют промежуточные мотивационные комплексы, где превалирует наличие внешних положительных мотивов: потребность в достижении социального престижа, возможность получить стимулирующие выплаты над внутренними профессиональными мотивами. Учитывая результаты показателей мотивационного компонента, выявленные в ходе проведения методики, получены следующие обобщенные данные, которые представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты изучения показателей мотивационного компонента

Группа	Показатели мотивационного компонента					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
ЭГ	6	38	9	56	1	6
КГ	5	32	10	62	1	6
Итого	11	34	19	60	2	6

Для изучения уровня сформированности эмоциональной готовности педагогов к реализации инклюзивного образования применялось несколько методик, позволивших комплексно оценить показатели данного компонента. По результатам выполнения методики ЭМИн (Д. В. Люсин) отмечается, что уровень развития внутриличностного эмоционального интеллекта, характеризующийся в способности понимать и управлять своими эмоциональными состояниями несколько ниже, чем уровень развития межличностного интеллекта, состоящего из умения понимать эмоции

окружающих и воздействовать на них. Наибольшую проблему отмечают 6 педагогов ЭГ – 38% и 5 педагогов КГ – 32%, она заключается в умении вызвать у себя необходимую (позитивную) эмоцию и в способности снизить негативную эмоцию.

Интерпретируя результаты диагностики «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (Н.П. Фетискин [70]), мы выявили недостаточную стрессоустойчивость (тип А) у 1 педагога – 3% из ЭГ. Ему свойственна нетерпеливость, неудовлетворенность собой и обстоятельствами. Умение справляться с трудностями, продуктивно работать, рационально распределяя время, характеризует людей с хорошей стрессоустойчивостью (тип Б). Данным типом стрессоустойчивости обладает 3 педагога – 19% из ЭГ и 4 педагога – 25% из КГ. Остальные педагоги имеют промежуточные типы стрессоустойчивости.

Для определения уровня готовности эмоционального компонента, с помощью сравнительного анализа по выявленным показателям, выделен обобщенный уровень, представленный в таблице 8.

Таблица 8 – Определение уровня готовности эмоционального компонента

Тип стрессоустойчивости	Уровень эмоционального интеллекта		
	средний	низкий	низкий
Промежуточный вариант, склонность к типу А	высокий	средний	низкий
Промежуточный вариант, склонность к типу Б	высокий	средний	низкий
Тип Б	высокий	высокий	средний

Ориентируясь на таблицу 8 «Определение уровня готовности эмоционального компонента», составлена сводная таблица 9 с обобщенными данными по показателям эмоционального компонента инклюзивной готовности педагогов ДОО. Она представлена ниже.

Таблица 9 – Результаты изучения показателей эмоционального компонента

Группа	Показатели эмоционального компонента					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
ЭГ	7	44	8	50	1	6
КГ	7	44	9	56	0	0
Итого	14	44	17	53	1	3

Таким образом, неумение управлять своим эмоциональным состоянием, интолерантное отношение к ситуации неопределенности, стресса осложняет профессиональную деятельность педагогов в условиях инклюзии и актуализирует психологическую поддержку для развития эмоционального интеллекта у 44% респондентов.

Графическое представление первоначального уровня инклюзивной готовности по каждой группе педагогов представлено на рисунке 1.

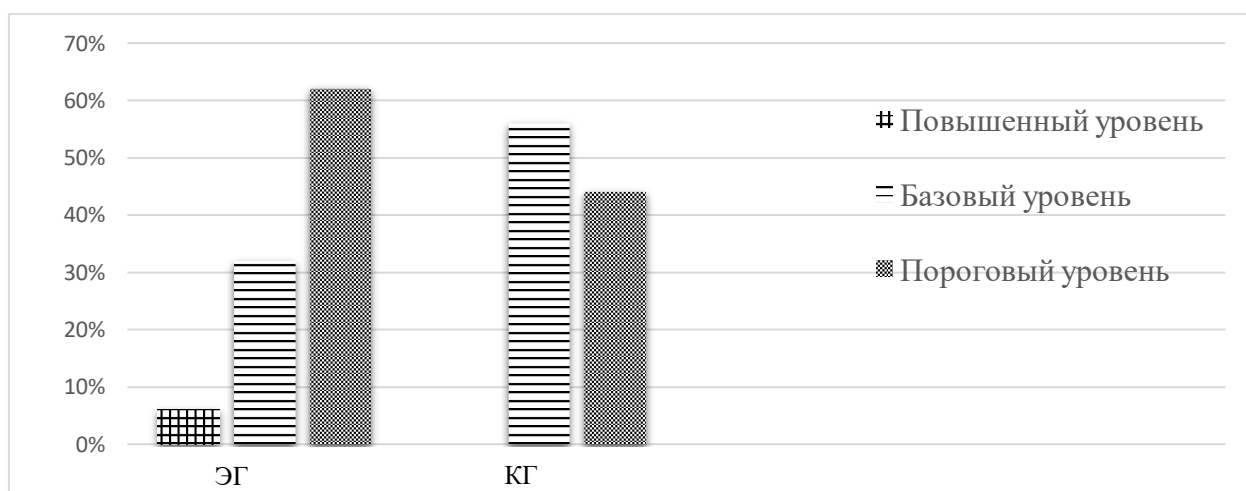


Рисунок 1 – Уровень инклюзивной готовности педагогов ДОО на констатирующем этапе эксперимента

В целом, проведенное обследование показало, что в экспериментальной группе 1 педагог (6%) имеет повышенный уровень инклюзивной готовности, 5 педагогов (32%) соответствуют базовому, допустимому уровню, а 10 педагогов (62%) находятся на пороговом уровне.

В контрольной группе не выявлено педагогов с повышенным уровнем инклюзивной готовности, 9 педагогов (56%) имеют базовый уровень, а 7 педагогов (44%) показали пороговый уровень, означающий недостаточную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Количественные и качественные показатели, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, свидетельствуют о преобладании недостаточной инклюзивной готовности у более чем половины педагогов. Данный факт оказывает негативное влияние и недопустим для эффективности педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

2.2 Реализация условий для формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика первоначального уровня инклюзивной готовности педагогов ДОО. Результаты первичного среза показали пороговый уровень готовности у более, чем половины педагогов, что свидетельствует о необходимости проведения дальнейших мероприятий с ними. В соответствии с гипотезой и задачами исследования на данном этапе осуществлялась экспериментальная апробация выделенных нами условий:

- Активизация профессионально-личностного потенциала педагогов.
- Обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды.
- Совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования.

Формирующий эксперимент проходил на базе МБУ детского сада №197 «Радуга» г.о. Тольятти. Участники формирующего эксперимента – педагоги групп общеразвивающей направленности №81, №71, №62, №52 и комбинированной направленности для детей с НОДА №51. Согласно задачам

исследования на экспериментальную группу оказывалось воздействие при помощи выделенных условий.

В процессе диагностики инклюзивной готовности, ее компонентов: когнитивного, деятельностного, мотивационного, коммуникативного, рефлексивного и эмоционального, выявились дефициты и обозначились необходимые для инклюзивной образовательной деятельности компетенции. Для каждого участника экспериментальной группы был составлен ИОМ - индивидуальный образовательный маршрут педагога инклюзивного образования. ИОМ позволяет организовать непрерывное повышение профессионального мастерства педагогов, активизировать их профессионально-личностный потенциал. Обеспечение формирования инклюзивной готовности происходит на основе выявления и последующей компенсации профессионально-личностных дефицитов в области инклюзивного образования. ИОМ содержит описание форм, технологии, сроки организации освоения педагогом необходимых знаний, практических навыков и опыта для нивелирования дефицитов. Структуру ИОМ педагога по формированию инклюзивной готовности можно увидеть в приложении А на рисунке А.1.

В зависимости от реализации мероприятий, продвижения педагога к положительным результатам возможна коррекция ИОМ.

Цель основного этапа формирующего эксперимента: осуществить формирование инклюзивной готовности педагогов ДОО. Для этого разработана авторская программа по сопровождению педагогов инклюзивного образования «Коллаборация успеха». Ведущей целью программы являлась активизация профессионально-личностного потенциала педагогов дошкольной образовательной организации обеспечивающего формирование инклюзивной готовности.

Для достижения поставленной цели сформулированы задачи:

- Расширить знания о сопровождении дошкольников с ОВЗ в образовательной организации.
- Формировать готовность восприятия нового, развивать умение действовать по-новому, эффективно планировать свою деятельность.
- Расширить представления о собственных ресурсах, возможностях саморегуляции для организации адекватной стратегии поведения.
- Развивать рефлексия, креативность и критическое мышление в профессиональных ситуациях.
- Побуждать включать в занятия дошкольников с разной нозологией.
- Способствовать удовлетворенности в собственной педагогической деятельности.

Организация работы по программе строилась на следующих принципах:

- Принцип гуманизации, ориентирующий педагога на доброжелательное отношение к каждому участнику, исключая принуждение и насилие над личностью.
- Принцип целостности, упорядоченности, означающий достижение взаимосвязи всех компонентов инклюзивной готовности педагогов к осуществлению деятельности с дошкольниками с ОВЗ.
- Принцип научности, практикоориентированности, опирающийся на определенную теоретическую базу знаний педагогов в области воспитания и обучения детей с ОВЗ, обеспечивающий практическое познание закономерностей и построения педагогической деятельности, освоения способов ее организации.
- Принцип персонализации, построенного на внутренней активности самого участника, предполагающего адаптацию полученных умений и навыков под его персональные потребности.

Программа состоит из 15 тренинговых занятий, продолжительностью каждого от 2,5 до 3 часов. Занятия по программе «Коллаборация успеха» проводились в групповой форме, со всеми участниками эксперимента.

Каждое тренинговое занятие структурировано и включает следующие этапы: приветствие, основную часть, рефлексия, прощание. Учебный план программы представлен в Приложении Б таблице Б.1.

При проведении занятий было важно разъяснить педагогам какие бывают нарушения у детей с ОВЗ, как они проявляются на практике. Для этого применялись имитационные игры, моделирование ситуаций и другие интерактивные методы. Проигрывание ролей и проблемных ситуаций раздвигает границы поиска решений, активизирует потенциальные ресурсы педагогов и дает дополнительный опыт, за счет расширения поведенческого репертуара. Игровые упражнения «Слепой и поводырь», «Изгой», «Человек без руки» на имитацию наличия особенностей, связанных с поражением отдельных функций организма, разыгрывание ролей «Родитель ребенка с ОВЗ», «Педагог на психолого-педагогическом консилиуме», «Педагог и учитель-логопед» и последующий за ними тщательный групповой анализ ситуации, способствовали формированию таких качеств как саморегуляция и самоконтроль, эмпатийность, умение наблюдать за своими ощущениями. Педагоги на собственном опыте столкнулись с ситуациями, препятствующими нормальной жизнедеятельности детей с ОВЗ, оценили ситуацию «инаковости». Нормы и правила, стиль общения, особенности педагогической деятельности, принятые в играх и скорректированные в ходе анализа тренером и участниками группы, могут применяться в дальнейшем, при осуществлении инклюзивной практики.

Применение заданий на критическое мышление «Мозговой штурм», «Синквейн», «Эссе» способствовало осознанию и оценке потенциальных возможностей детей с ОВЗ и самих педагогов в реализации задач инклюзивного образования.

Упражнения «Я-эмоция», «Он - эмоция», «Маски», «Улыбка» позволили

более глубоко и тонко воспринимать собственное эмоциональное состояние, повысили способность к восприятию чужих эмоций и отдаче взамен адекватной реакции. Кроме того, упражнения позволили наилучшим образом освоить технику СМЭР, описывающую ситуацию, мысли и эмоции, возникающие при этом, а также реакции на телесном и поведенческом уровне. Большинство педагогов отметили положительные изменения, касающиеся неадекватных реакций на ситуации, связанные с проблемами включения ребенка с ОВЗ в среду нормативно развивающихся сверстников, при точном определении своего эмоционального состояния. Работа по изменению иррациональных, негативных умозаключений, личностных установок на более логичные мотивировали педагогов к дальнейшей работе по изменению своих стереотипов мышления относительно инклюзивного образования.

Положительный отклик, искренний интерес у участников вызвало занятие «Умные цели», направленное на обучение умению планировать педагогическую деятельность для снижения стрессовых ситуаций. Участники поделились своими идеями в дальнейшей работе по постановке целей через SMART-технологии. Планирование образовательной деятельности с ребенком с ОВЗ начинается с целеполагания и чем эта цель конкретнее, тем педагогу понятнее, как ее достичь. Постановка не обтекаемой, путанной, а конкретной, измеримой, достижимой, значимой и привязанной к определенному времени цели поможет педагогам эффективно справляться в условиях многозадачности инклюзивного образования.

Упражнения на развитие навыков рефлексии проходили с разной степенью продуктивности. Так, при проведении упражнения «Рефлексия вслух», где педагогам предлагалось выбрать начало фразы из рефлексивного экрана на интерактивной доске (например, «У меня сегодня получилось...», «Я применю в своей работе...») по высказываниям участников можно было составить более информативную картину, для последующей работы, нежели чем в упражнении «Рефлексивная мишень», требующей лишь ранжирования своей позиции, без дальнейших объяснений. Интересный опыт был получен в

ходе упражнения «Я в процессе», требующего от педагогов словесного описания впечатлений о процессе решения профессиональной задачи, указывая об опыте, который был приобретен в ходе занятия. Каждый педагог-участник рассказывал о собственном профессиональном развитии в области инклюзивного образования.

Средствами решения задач программы являлись групповые обсуждения, дискуссии. В ходе коллективной дискуссии участники практикуются в умении управлять групповым процессом обсуждения проблемы, примеряя на себя разные роли скептика, мечтателя, генератора идей и т.п. В процессе дискуссий приобретаются умение устанавливать и поддерживать общение с другими, умение убеждать, конструктивно взаимодействовать в команде и другие коммуникативные навыки. Кроме этого, в групповых дискуссиях «Ожидание и возможности детей с ОВЗ», «Разные возможности – равные права», пополнились представления об основных понятиях инклюзивного образования, педагогических средствах, обеспечивающих его организацию.

В процессе опытно-экспериментальной работы по программе «Коллаборация успеха» были получены следующие результаты: повышение развития компонентов инклюзивной готовности, создание ситуации для раскрытия профессионально-личностного потенциала педагогов, оказание положительного воздействия как на формирование инклюзивной готовности педагогов ДОО, так и на повышение их желания реализовывать идеи включенного образования в дальнейшем.

Обеспечение психологической безопасности в процессе реализации инклюзивного образования в ДОО – второе психолого-педагогическое условие, выделенное нами. Для его апробации в МБУ детском саду №197 «Радуга» был проведен анализ системы работы с дошкольниками с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Анализ системы работы показал, что в соответствии с Программой развития организации с 2019 года созданы условия для сопровождения детей с ОВЗ, посещающих общеразвивающие группы и группы комбинированной

направленности. В организации создана нормативно-правовая база («Положение об инклюзивном образовании детей с ОВЗ», «Положение о психолого-педагогическом консилиуме», «Положение о адаптированных образовательных программах для детей с ОВЗ, посещающих группы общеразвивающей направленности», «Положение о группе компенсирующей направленности», «Положение об индивидуальных коррекционно-развивающих программах для детей с ОВЗ, в том числе детей-инвалидов», «Положение о реализации ИПРА ребенка-инвалида в части «Мероприятия по психолого-педагогической реабилитации или абилитации»», «Положение о порядке проведения мониторинга эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья», «Положение о лекотеке»). Психолого-педагогическое сопровождение осуществляется посредством программ инклюзивной культуры для всех субъектов организации («Инклюзивное взаимодействие детей в условиях МБУ детского сада №197 «Радуга»», «Лекотека», «Иллюзия различий»). Ежегодно в план работы ДОО включаются вопросы сопровождения детей с ОВЗ. С целью обеспечения доступности для детей-инвалидов обеспечено устройство пандусов, поручней, спусков, оснащенность подъемными механизмами лестничных клеток, обустройство специальными противоскользящими дорожками.

Для социальной адаптации детей с ОВЗ дошкольного возраста в ДОО более двух лет реализуется проект инклюзивного взаимодействия «В будущее - вместе!». Дети общеразвивающих групп, дети групп компенсирующей направленности для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), дети групп компенсирующей направленности с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА) и дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) совместно посещают различные виды организованной образовательной деятельности, запланированные в календарно-тематическом плане ДОО. Совместная образовательная деятельность проводится на протяжении учебного года с сентября по май,

1 раз в неделю. Организованная образовательная деятельность (ООД) осуществляется в специально отведенное время. Содержание ООД отобрано с учетом этапа коррекционного обучения дошкольников с ОВЗ и событийно-тематического планирования образовательных программ организации. Кроме того, 2 раза в месяц осуществляется совместная инклюзивная образовательная деятельность между детьми двух групп общеразвивающей и компенсирующей направленности для детей тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Перед совместной инклюзивной деятельностью, в группе общеразвивающей и группе компенсирующей направленности (ТМНР) проводятся подготовительные мероприятия. Они являются базой для дальнейшего совместного взаимодействия, где учитываются реальные возможности всех воспитанников и удовлетворяются их особые образовательные потребности.

В ходе формирующего эксперимента было предложено 2 раза в месяц проводить совместную инклюзивную деятельность в виде речевых, спортивных, музыкальных мероприятий между детьми с разными вариантами развития (НОДА, ТМНР, ТНР и нормативное развитие). Специалистам: инструктору по физической культуре, музыкальным руководителям, учителям-логопедам, воспитателям было предложено разнообразить формат совместных мероприятий (квест, геокешинг, викторина, спектакль, концерт, соревнование, фестиваль), а также организовать непосредственное участие родителей воспитанников. Создание и конструирование мероприятия самими детьми при поддержке взрослых, т.е. продумывание декораций и нарядов, пригласительных билетов, сделало данную форму инклюзивного взаимодействия важной и запоминающейся. Мероприятия способствовали всестороннему развитию дошкольников, знакомили с различными видами искусства, пробуждали радостные чувства, поднимали настроение и жизненный тонус. С одной стороны, закреплялись навыки и умения, полученные в образовательной деятельности, а с другой – в интересной форме активизировалась потребность в познании нового, расширялся кругозор,

знания об окружающем мире, что особенно важно для детей с ОВЗ. Обсуждение результатов проекта инклюзивного взаимодействия «В будущее - вместе!» на педагогическом совете, привело педагогов к решению об эффективности предложенных нами воздействий, а также обозначило актуальность самостоятельного освоения знаний в рамках самообразования по совершенствованию приемов сопровождения детей с ОВЗ, обеспечивающих комфортность образовательной среды для всех субъектов инклюзивного взаимодействия.

Анализ практической деятельности педагогов ДОО, проходивших обучение по программе психопросветительской направленности «Иллюзия различий», показал недостаточную критериальную систему оценивания инклюзивной готовности педагогов и малую разработанность содержания занятий для обеспечения овладением знаниями в области общей и специальной педагогики и психологии. Данные особенности негативно сказываются на состоянии инклюзивной образовательной среды. Для удовлетворения потребностей в личностно-доверительном общении, создания условий способствующих психическому здоровью включенных в инклюзию участников, предложено разработать четкие критерии для процесса соотнесения результатов педагогов-участников с ожидаемыми результатами обучения. В отличие от программы «Иллюзия различий», в программу «Коллаборация успеха» входят четко обозначенные критерии оценки результатов (констатирующих пороговый, базовый или повышенный уровень), а сама программа обогащена материалами по развитию всех компонентов инклюзивной готовности и по активизации профессионально-личностного потенциала. Содержание занятия «Включаем или выключаем» по программе «Коллаборация успеха», направленного на изучение показателей комфортности и безопасности образовательной среды для воспитанников, имеющих разные варианты развития, существенно расширило умения педагогов организовывать «безбарьерную» образовательную среду и управлять ею. В форме деловой игры педагоги

усовершенствовали способы профилактики и нивелирования угроз и рисков для детей с ОВЗ.

Таким образом, практическая реализация условия обеспечения психологической безопасности в процессе реализации инклюзивного образования в ДОО способствовала созданию ситуаций для проявления активной профессиональной позиции педагогов по совершенствованию системы работы в условиях инклюзивного образования, организация включения педагогов в проектирование психологически безопасной, комфортной образовательной среды.

Анализ методического сопровождения педагогов ДОО с учетом рассмотренных подходов в параграфе 1.3, позволил выявить ряд проблемных вопросов: недостаточный уровень владения педагогами технологии проектирования индивидуальных коррекционно-развивающих программ, слабая ориентация и применение на практике педагогических приемов для реализации образовательной деятельности в разнородной среде. Решение обозначенных проблем привело к необходимости обновления направлений методического сопровождения:

- Обеспечение условий для использования передового педагогического опыта и направленного на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого педагога.
- Организация сопровождения в совокупности педагогических средств, методов и форм, конкретных способов взаимодействия, направленных на когнитивную, деятельностьную, мотивационную, коммуникативную, рефлексивную и эмоциональную составляющую, эмоциональный интеллект, с целью возможного повышения уровня инклюзивной готовности педагогов, отвечающего требованиям современных стандартов.

Как было сказано в параграфе 1.3, важными особенностями, реализуемых условий, является объединение их общей целью, а также взаимное дополнение друг друга. Так, методическое сопровождение

посредством внедрения механизмов наставничества [81] как взаимообогащающего общения, позволяют передавать опыт и раскрывать профессионально-личностный потенциал каждого участника.

В ИОМ, среди мероприятий по устранению выявленных дефицитов, таких как «недостаточный опыт по решению конфликтных ситуаций при взаимодействии с родителями ребенка с ОВЗ», «отрывочные, бессистемные знания особенностей дошкольников с ОВЗ», «неумение планировать и осуществлять на практике образовательную деятельность в условиях инклюзии», использовались стажировочные площадки на базе компенсирующих групп с наставником-воспитателем. Общение с разными специалистами в формате круглого стола, сопровождение тьютора, оказывающего поддержку в выборе образовательного маршрута, помогает овладеть определенными навыками и повысить инклюзивную готовность участников. В «многоканальном» профессиональном взаимодействии, с включением индивидуального консультирования тьютора, посещения занятий наставника, отработкой полученного навыка с супервизором, расширение профессионально-личностных ресурсов через программу «Формирование инклюзивной готовности педагогов ДОО», происходит успешная реализация ИОМ, положительным образом меняется уровень инклюзивной готовности педагогов-участников.

В дальнейшем, в методическом кабинете появилась картотека «Банк идей», с помощью которой каждый педагог может познакомиться с технологиями, методами, приемами сопровождения дошкольников с ОВЗ, но и дополнить информацию своими находками из инклюзивной практики.

Анализ методического сопровождения выявил трудности, связанные с деятельностью тьютора, наставника, супервизора подкрепленные отсутствием локальных актов в ДОО по системе наставничества. Проблемным явилось проведение разъяснительной работы о системе наставничества, поскольку приходилось работать с сопротивлением менторов-наставников. В процессе работы составлен локальный акт «Положение

о многофункциональном наставничестве педагогических работников» разрешающий с нормативно-правовой стороны возникающие препятствия.

В процессе реализации методического сопровождения подобраны следующие формы: диагностика профессионально-личностных дефицитов, консультирование в ходе подбора мероприятий по повышению уровня каждого компонента инклюзивной готовности педагогов-участников, психопросвещение в вопросах инклюзивной деятельности, психопрофилактическая работа, направленная на предупреждение интолерантного отношения к дошкольникам с ОВЗ и развивающая работа. Использование современных педагогических технологий в ходе реализации деятельности по ИОМ инклюзивной готовности педагогов, организованного с проведением семинаров, мастер-классов, нетворкинга, коучинга, обеспечило развитие «мягких навыков», улучшило психозэмоциональное состояние, позволило сплотить педагогический коллектив.

По результатам формирующего этапа опытно-экспериментальной работы можно констатировать наличие положительного воздействия как на формирование инклюзивной готовности педагогов ДОО, так и на повышение их желания реализовывать идеи включенного образования в дальнейшем.

2.3 Динамика результатов опытно-экспериментальной работы

На контрольном этапе проведена качественно-количественная обработка результатов, сравнение первоначальных показателей с показателями, полученными после внедрения психолого-педагогических условий в процессе опытно-экспериментальной работы. Анализ осуществлялся по тем же, ранее выделенным показателям и критериям. Количество респондентов осталось прежним: 32 человека, из которых 16 педагогов в экспериментальной группе и 16 человек - в контрольной.

Рассмотрим результаты повторной диагностики уровня показателей инклюзивной готовности педагогов контрольной группы. Нужно отметить,

что 2 педагога повысили свой уровень от порогового до базового. Улучшение показателей произошло преимущественно по коммуникативному компоненту. В процессе беседы, выяснилось, что педагоги были включены в творческую группу по реализации образовательного проекта, где совместно со специалистами ДОО в ходе мероприятий и встреч совершенствовали умение убеждать, налаживать продуктивную коммуникацию в команде. Это позволило им получить более высокие баллы по анкете «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С.К. Нартова - Бочавер, Е.В. Самсонова), направленной на диагностику показателей коммуникативного компонента инклюзивной готовности. Таким образом, результаты контрольной диагностики в КГ следующие: 11 педагогов (69%) обладают базовым уровнем инклюзивной готовности, а 5 педагогов (31%) продемонстрировали пороговый уровень. Графическое представление сравнительного анализа отображено на рисунке 2.



Рисунок 2 - Сравнительные результаты уровня инклюзивной готовности в контрольной группе

На результатах повторной диагностики инклюзивной готовности педагогов экспериментальной группы остановимся более подробно. Информационная картина исследования, выявленная с помощью анкеты «Готовность педагога к инклюзивному образованию» поменялась незначительно. Изменения коснулись возраста 1 респондента, попавшего в категорию «от 45 лет и старше». Однако произошли значительные изменения

в вопросе № 6 «Готовы ли Вы работать с детьми с ОВЗ ?», а именно увеличение доли педагогов на 75% с положительным ответом. Субъективное отношение педагогов к собственной готовности к работе с дошкольниками с ОВЗ значительно повысилось, однако 1 педагог (6%) считает себя недостаточно готовыми к образовательной инклюзии. Распределение педагогов по выбору степени значимости показателей готовности к инклюзивному образованию изменилось незначительно.

На результатах повторной диагностики инклюзивной готовности педагогов экспериментальной группы остановимся более подробно. Информационная картина исследования, выявленная с помощью анкеты «Готовность педагога к инклюзивному образованию» поменялась незначительно. Изменения коснулись возраста 1 респондента, попавшего в категорию «от 45 лет и старше». Однако произошли значительные изменения в вопросе № 6 «Готовы ли Вы работать с детьми с ОВЗ ?», а именно увеличение доли педагогов на 75% с положительным ответом. Субъективное отношение педагогов к собственной готовности к работе с дошкольниками с ОВЗ значительно повысилось, однако 1 педагог (6%) считает себя недостаточно готовыми к образовательной инклюзии. Распределение педагогов по выбору степени значимости показателей готовности к инклюзивному образованию изменилось незначительно.

В таблице 10 представлены сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапа опытно-экспериментальной работы по показателям когнитивного компонента.

Таблица 10 – Сравнительные результаты исследования показателей когнитивного компонента инклюзивной готовности

Этапы опытно-экспериментальной работы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Констатирующий этап	9	56	7	44	0	0
Контрольный этап	3	19	9	56	4	25

Согласно данным, полученным при сравнении результатов первоначальной и повторной диагностики, наглядно видно, что возросло на 12% количество педагогов демонстрирующих средний уровень показателей готовности, появился высокий уровень инклюзивной готовности показателей когнитивного компонента. Его демонстрируют четверть педагогов.

Так как когнитивный компонент предполагает овладение общими знаниями о сущности инклюзивного образования, педагогических средствах, обеспечивающих его организацию в образовательно-воспитательном процессе ДОО, организационные трудности помешали уменьшить долю педагогов, продолжающих показывать низкий уровень.

В ходе работы с педагогами были выявлены такие организационные трудности как: несовершенство системы диагностики детей с ОВЗ, слабая информированность родителей о специфике нозологии. Это негативно сказывается на умении осуществлять индивидуальную форму организации педагогического процесса, разработку АОП и ИКРП ребенка с ОВЗ, умение подбирать нужные технологии в проведении образовательной деятельности. Отметим, что данные трудности не зависят от педагогов. Педагоги ДОО не смогут повлиять на решение описанных выше проблем.

Однако в процессе реализации программы «Коллаборация успеха» выявлено, что при использовании знаний по отдельным нозологиям, лучше всего педагоги информированы в области нарушений речи, неполные знания представлены в области образования детей с тяжелыми и множественными вариантами развития, аутистическим спектром. Данные теоретические и прикладные знания можно восполнить в дальнейшем в процессе обучения на специально-организованных курсах повышения квалификации.

В таблице 11 представлены сравнительные результаты изучения показателей деятельностного компонента.

Таблица 11 – Сравнительные результаты исследования показателей деятельностного компонента инклюзивной готовности на констатирующем и контрольном этапе

Этапы опытно-экспериментальной работы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Констатирующий этап	8	50	8	50	0	0
Контрольный этап	3	19	9	56	4	25

Способность применять в инклюзивной практике умения обеспечивать обучение и воспитание детей с разными вариантами развития; умение организовывать безопасную, развивающую среду наблюдается на высоком уровне у четверти респондентов, на среднем уровне у более, чем половины педагогов.

В таблице 12 представлены сравнительные результаты по диагностике показателей мотивационного компонента.

Таблица 12 – Сравнительные результаты исследования мотивационного компонента инклюзивной готовности на констатирующем и контрольном этапе

Этапы опытно-экспериментальной работы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Констатирующий этап	6	38	9	56	1	6
Контрольный этап	0	0	9	56	7	44

Качественный анализ количественных результатов показал положительную динамику относительно увеличения доли педагогов с высокой мотивационной готовностью на 38%, что предполагает переосмысление данной группы педагогов личностной ценности педагогической деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Преобладающая на первоначальном срезе внешняя мотивация,

преобразовалась благодаря формирующему воздействию во внутреннюю положительную, связанную с профессиональной деятельностью педагога инклюзивного образования.

Повторное применение анкеты «Показатели деятельности воспитателя, реализующего инклюзивную практику» (С. К. Нартова-Бочавер, Е. В. Самсонова) показало, что произошли положительные изменения уровня показателей коммуникативной готовности респондентов. Значительно уменьшилась доля педагогов с низкими значениями по данному компоненту. В таблице 13 представлены сравнительные результаты по показателям коммуникативного компонента до и после формирующих воздействий.

Таблица 13 – Сравнительные результаты исследования показателей коммуникативного компонента инклюзивной готовности на констатирующем и контрольном этапе

Этапы опытно-экспериментальной работы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Констатирующий этап	8	50	7	44	1	6
Контрольный этап	1	6	9	56	6	38

Графическое изображение результатов исследования показывает достаточную эффективность и целесообразность принятых нами формирующих мероприятий.

До формирующего эксперимента, для разрешения проблемных ситуаций педагогами использовались условно продуктивные и непродуктивные стратегии (альтруизм, придание смысла, активное избегание, смирение) или неоправданно расширенный выбор продуктивных стратегий эмоционального плана, в виде не всегда уместного оптимизма, приводящего к быстрому психоэмоциональному истощению.

После формирующих воздействий педагоги чаще используют активные поведенческие стратегии – сотрудничество и обращение за помощью,

основанные на принципах диалоговой коммуникации, партнерском взаимодействии.

В таблице 14 представлены сравнительные результаты по показателям рефлексивного компонента.

Таблица 14 – Сравнительные результаты исследования показателей рефлексивного компонента инклюзивной готовности на констатирующем и контрольном этапе

Этапы опытно-экспериментальной работы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Констатирующий этап	9	56	6	38	1	6
Контрольный этап	3	19	9	56	4	25

Способность к профессиональной рефлексии увеличилась на 19% на высоком уровне и на 18 % - на среднем уровне. Высокое стремление к образовательной деятельности в условиях инклюзии, умение производить анализ собственной деятельности при взаимодействии с субъектами инклюзивного образования представлена у большей части педагогов. Сокращение низкого уровня готовности показателей рефлексивного компонента удалось достигнуть благодаря подбору специальных упражнений, технологий (SMART) в процессе работы, с которыми зафиксировано наличие у педагогов понимания причинно-следственных связей, определяющих то или иное поведение у дошкольников с различными вариантами развития, предвосхищение, проектирование предварительных путей решения проблем. Самооценка педагогом собственной работы или работы коллег повлияла на формирование адекватных реакций и рефлексивных умений.

Для сравнительной диагностики показателей эмоциональной готовности проведена батарея тестов, позволяющих оценить изменения показателей эмоционального компонента инклюзивной готовности. В таблице 15 представлены сравнительные результаты исследования показателей эмоционального компонента.

Таблица 15 – Сравнительные результаты исследования показателей эмоционального компонента инклюзивной готовности на констатирующем и контрольном этапе

Этапы опытно-экспериментальной работы	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%	кол-во чел.	%
Констатирующий этап	7	44	8	50	1	6
Контрольный этап	1	6	9	56	6	38

Анализ данных динамики эмоционального компонента инклюзивной готовности предполагал изучение эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости, позволяющей справляться с трудностями, продуктивно работать, рационально распределяя временные и личностные ресурсы. Результаты повторной диагностики свидетельствуют о увеличении количества испытуемых со средним уровнем развития эмоционального интеллекта, что сказалось на сводных данных по эмоциональному компоненту в целом. Увеличение доли педагогов с высоким уровнем эмоциональной готовности на 32% сопровождалось незначительным увеличением доли педагогов контрольной группы со средним уровнем на 12,5% при относительном постоянстве других показателей.

Полученные результаты констатируют положительные изменения в экспериментальной группе. Большая доля педагогов-участников формирующего этапа исследования открыто, раскованно общается с коллегами, воспитанниками и их родителями, при этом активно используют умение понимать эмоции окружающих, навыки эмоциональной саморегуляции. Однако у некоторых педагогов отмечаются значительные трудности в спонтанности самовыражения, трудности в адекватном реагировании на стрессовую ситуацию. Возможно, дестабилизирующим фактором, оказывающим негативное влияние на полученные результаты, является низкий уровень сформированности когнитивного компонента. В

целом, это может говорить об инклюзивной готовности как сложной, взаимосвязанной системе, компоненты которой влияют друг на друга.

Обобщенные результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы экспериментальной группы до и после формирующих воздействий представлены в таблице В.1 (Приложение В).

Графическое представление сравнительного анализа отображено на рисунке 3.



Рисунок 3 – Сравнительные результаты уровня инклюзивной готовности в экспериментальной группе

Сопоставляя результаты после проведенных формирующих воздействий, можно наблюдать увеличение повышенного уровня инклюзивной готовности педагогов с 6% до 38%. Таких педагогов отличает высокий уровень овладения общими теоретическими и прикладными знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его реализации с детьми в разнородной среде, с разными стартовыми возможностями. Они имеют внутреннюю мотивацию, стремление к самосовершенствованию и самореализации в условиях инклюзивного образования. Педагоги выстраивают продуктивные взаимоотношения со всеми субъектами, успешно проявляют навыки эмоциональной саморегуляции. Проявляется умение осуществлять критическую оценку достижений и результатов.

У 56% педагогов, имеющих базовый уровень инклюзивной готовности превалирует неполное овладение педагогическими средствами для выстраивания образовательной траектории развития детей с ОВЗ разной нозологии и дальнейшей ее реализации. Данная группа педагогов имеет внешнюю положительную мотивацию, осознание своих профессионально-личностных качеств. Рефлексивная оценка собственной деятельности носит непостоянный характер. Частичное овладение коммуникативными умениями, позволяющими выстраивать партнерские взаимоотношения при работе с родителями и коллегами выражается в условно продуктивных стратегиях взаимодействия (придание смысла, не всегда уместный оптимизм). При этом умение понимать эмоции окружающих и воздействовать на них несколько выше, чем умение слушать свои эмоции и управлять ими в стрессовых ситуациях.

У 6 % педагогов – пороговый уровень, характеризующийся недостаточной степенью информированности в области инклюзивного образования, преобладанием внешней мотивации над внутренней. Педагог данного уровня не умеет использовать оптимальные средства для коммуникации, продуктивно работать, пользуясь эмоциональным интеллектом, интолерантно относится к ситуации неопределенности, стресса. Низкий уровень педагогической рефлексии не позволяет осуществлять полноценный анализ, сравнение, оценивание своих действий по отношению к субъектам инклюзивного образования.

Представим числовые результаты опытно-экспериментальной работы в обеих группах до и после формирующих воздействий в сводной диаграмме на рисунке 4.

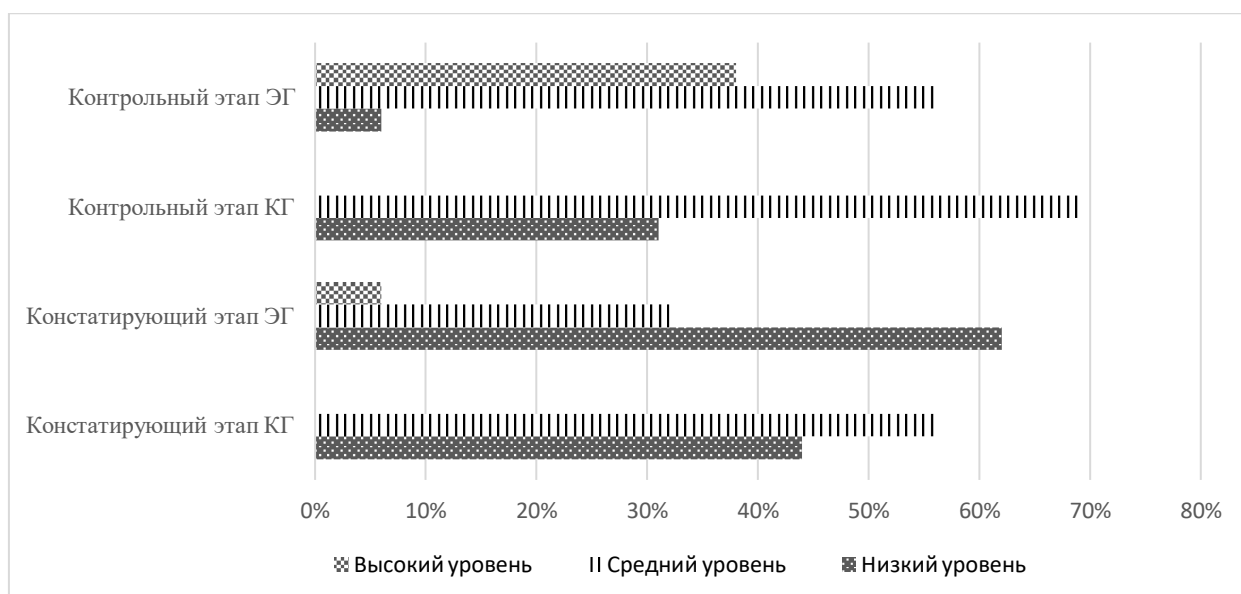


Рисунок 4 – Сравнительные показатели инклюзивной готовности до и после формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Таким образом, оценка полученных результатов продемонстрировала положительную динамику уровня инклюзивной готовности педагогов, что доказывает эффективность внедрения психолого-педагогических условий для формирования готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования. В процессе реализации сопровождения педагогов на протяжении работы по реализации ИОМ педагога инклюзивного образования, занятий по программе «Коллаборация успеха» повысился уровень готовности когнитивного, деятельностного, мотивационного, коммуникативного, рефлексивного и эмоционального компонента.

Опытно-экспериментальная работа была организована для подтверждения выделенных нами условий, способствующих формированию готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования.

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

На констатирующем этапе были разработаны уровни, критерии, показатели, отобран психодиагностический инструментарий для определения

первоначального уровня инклюзивной готовности педагогов. Диагностический срез показал, что необходимые педагогу умения и личностные качества недостаточно сформированы. Пороговый уровень инклюзивной готовности преобладает у более, чем половины обследованных педагогов, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы с ними.

На формирующем этапе осуществлялась экспериментальная апробация условий, взаимодополняющих друг друга. Активизация профессионально-личностного потенциала педагогов проходила через реализацию авторской психолого-педагогической программы «Коллаборация успеха». Обучение по программе расширило представления участников о собственных ресурсах, возможностях саморегуляции для организации адекватной стратегии поведения, повысило мотивационную готовность к работе с детьми с ОВЗ. Обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды и совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования осуществлялось через систему наставничества, по индивидуальному образовательному маршруту педагога инклюзивного образования, разработанного для каждого участника.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы проведен сравнительный сформированности компонентов инклюзивной готовности показывающий, показывающий, что более 1/3 педагогов (38%) достигли повышенного уровня, который проявляется в овладении знаниями в области инклюзивного образования для успешного применения их в своей работе, положительной внутренней мотивации, высоким уровнем эмоционального интеллекта, рефлексии собственных действий, коммуникативных навыков, позволяющих решать профессиональные задачи по организации совместного образования, воспитания в разнородной среде дошкольников.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы доказали эффективность заявленных условий по формированию готовности педагогов ДОО к реализации инклюзивного образования.

Заключение

Исследование процесса формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования предусматривало решение определенных задач. Анализируя решение задач исследовательской работы, мы пришли к выводам.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что инклюзивное образование не только требует нормативного закрепления, но и предполагает целый комплекс изменений во всей системе образования, в том числе и в дошкольной. Основными проблемами, препятствующими формированию готовности педагогов к реализации механизма инклюзии являются: недостаток обученных специалистов, способных применять на практике, в разнородной детской среде, технологии и приемы, обеспечивающие положительную динамику результатов каждого ребенка, а также малая разработанность методических материалов по сопровождению педагогов инклюзивного образования.

Инклюзивная готовность педагога – это многокомпонентная структура, представляющая собой устойчивое профессионально-личностное образование. Ключевые содержательные компоненты входящие в инклюзивную готовность: когнитивный, деятельностный, мотивационный, коммуникативный, рефлексивный и эмоциональный, в своей совокупности определяют уровень ее сформированности.

В ходе исследования определен комплекс диагностических заданий, определены показатели и уровни инклюзивной готовности педагогов. Анализ проведенной психолого-педагогической диагностики свидетельствует о том, что преобладает недостаточная инклюзивная готовность у более, чем половины педагогов дошкольной образовательной организации.

Для полноценного формирования готовности педагога к осуществлению инклюзивного образовательного процесса обеспечено комплексное развитие всех ее компонентов, включая внедрение условий. Первое условие

представляет собой активизацию профессионально-личностного потенциала педагогов. Рассматривая имеющиеся профессионально-личностные качества, можно спроектировать индивидуальный образовательный маршрут педагога инклюзивного образования, позволяющего нивелировать профессиональные дефициты, препятствующие процессу формирования инклюзивной готовности. Следующее, важное условие – это обеспечение психологической безопасности и комфортности образовательной среды. При разработке системы сопровождения педагогов важно учитывать такой аспект, как особенности взаимодействия субъектов инклюзивного образования, на основе целей образования, прав и обязанностей. Это позволит создать безбарьерную образовательную среду для инклюзивного взаимодействия всех его участников. Последнее условие, совершенствование методического сопровождения педагогов инклюзивного образования посредством наставничества, дополняет предыдущие и делает процесс формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования более результативным и полноценным.

Проведенная экспериментальная работа позволила выявить эффективность заявленных условий и положительную динамику формирования инклюзивной готовности педагогов после ее апробации.

Таким образом, результаты проведенного исследования, полученные нами, доказывают, что выдвинутая гипотеза подтверждена, цель достигнута, задачи решены.

Список используемой литературы

1. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 57-61.
2. Алехина С.В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса // Материалы VII международной научно-практической конференции «Развитие современного образования: теория, методика, практика». Чебоксары. 2016. С. 12-16.
3. Алехина С.В. Состояние и тенденции развития инклюзивного образования в России [Электронный ресурс]. URL: http://mtsr.nso.ru/sites/msr.nso.ru/wodby_files/files/document/2015/01/documents/alehina_sost_tendenc.pdf (дата обращения: 28.02.2021)
4. Алешина Н.Ю. Готовность педагогического коллектива к работе с детьми с ОВЗ, как ключевая компетенция в условиях современного образования. [Электронный ресурс]: Журнал «Преемственность в образовании». 2015. №7. URL: <http://journal.preemstvennost.ru/arkhiv/year-2015/46-nomer-20150307> (дата обращения: 18.03.2022).
5. Анисимова Т.И. Психолого-педагогические условия формирования жизненной стратегии личности // Известия ВГПУ. № 2. 2017. С.78-81.
6. Ахметжанова Г.В. Роль мотивации в овладении будущим педагогом профессиональными компетенциями // Акмеология. 2015. №3(55). С. 32-24.
7. Ахметжанова Г.В., Степанько А.А. Подготовка будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования: мотивационный аспект. [Электронный ресурс] // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschego-pedagoga-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya-motivatsionnyy-aspekt> (дата обращения: 23.05.21).

8. Баева И.А., Гаязова Л.А., Вихристюк О.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения безопасности и психологической комфортности образовательной среды начальной школы в условиях внедрения новых образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. 2014. №2(7), С.63-68. URL: https://psyjournals.ru/bulletin_psyumo/2014/n2/74523.shtml (дата обращения: 23.05.21).

9. Божинская Т.Л. Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском образовании // Педагог, воспитай личность: науч.-метод. пособие. Ростов н/Д. 2010 С. 32-39.

10. Битянова М.Р. Практическая психология в школе. М.: Совершенство, 1997. 296 с.

11. Возняк И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. №1. С. 37-41.

12. Воробьева Д.В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам 10-й Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87-92.

13. Ганин Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/2003/VII/VII-0-1673.htm> (дата обращения: 23.05.21).

14. Голиков Н.А. Ребенок-инвалид: обучение, развитие, оздоровление. Дети с особой миссией. Ростов н/Д.: Феникс, 2015. 428 с.

15. Деркач А.А. Акмеология. СПб.: Питер, 2003. 256 с.

16. Добротворская С.Г. Практика управления в современном дошкольном образовательном учреждении: Учебное пособие. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2018. 112 с.
17. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности: учебное пособие для вузов. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 175 с.
18. Жубакова С. С. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие [Электронный ресурс]. // Алматы: Эверо, 2017. 148с. URL: <http://neb.arsu.kz/ru/view?rid=3329&fid=3295> (дата обращения: 27.01.2022).
19. Журавская Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб. 2011. 23 с.
20. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 240 с. [Электронный ресурс]. URL: https://www.studmed.ru/zeer-ef-psihologiya-professionalnogo-razvitiya_b64b3ee1bad.html (дата обращения: 18.03.2022).
21. Зубарева Т.Г. От теории инклюзивного образования к практике (опыт Курского региона) // Дефектология. 2018. № 6. С. 3-16.
22. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Современный образовательный стандарт / сост. Т.В. Волосовец, А.М. Казьмин, В.Н. Ярыгин. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.
23. Инклюзивное образование / сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. М.: Центр «Школьная книга», 2010. Вып.1. 272 с.
24. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: учеб.-метод. пособие / сост. М.С. Староверова, Е.В. Ковалев, А.В. Захарова. М.: Владос, 2014. 168 с.
25. Калашникова О.В. Развитие педагогической рефлексии: Практ. руководство для студентов и начинающих учителей. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 1998. 40 с.

26. Климов Е.А. Профессиональная классификация [Электронный ресурс] //Методика определения профессиональной направленности в классификации Климova Е.А. URL: https://studopedia.ru/4_91129_professionalnaya-klassifikatsiya-klimova-ea-metodika-opredeleniya-professionalnoy-napravlenosti-v-klassifikatsii-klimova-ea.html (дата обращения: 18.03.2022).
27. Кузьмина О.С. К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. Красноярск. Научно-инновационный центр (Социально-гуманитарные науки). 2014. №51. С.365-371.
28. Кулагина Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья: социально-экономический аспект. [Электронный ресурс] М.: Перспектива, 2014. 206 с. URL: <https://2017.perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/publications/2647-vw-2647> (дата обращения: 18.03.2022).
29. Лаврова Н.Г. Готовность педагогов дошкольной образовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование на Алтае. 2019. № 1. С. 32-37.
30. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
31. Малофеев Н.Н. Коррекция, интеграция, инклюзия, что дальше? // Специальное образование: Материалы XI международной научной конференции 22-23 апреля 2015 г. СПб. 2015. Том 1. С. 9-15.
32. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. М. 2010. Ч.1. 236 с.
33. Микляева Н.В. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: дошкольная группа. Учебник для вузов. М.: ЮРАЙТ, 2021. 309 с.

34. Микляева Н.В., Ромусик М.Н., Головчиц Л.А. Инклюзивная дошкольная группа. Методические рекомендации. ФГОС. М.: АРКТИ, 2022. 112 с.
35. Мотивация персонала: методические рекомендации / сост. В.А. Дубровская. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2009. 51 с.
36. Нагорная А.В. Социальная инклюзия. Нерешенные проблемы и новые вызовы. М.: Флинта, 2021. 288 с.
37. Назарова Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия: монография. М.: Перо, 2018. 239 с.
38. Назарова Н.М., Богданова Т.Г., Гусейнова А.А. Педагогика инклюзивного образования: Учебник. М.: Инфра-М, 2019. 335 с.
39. Ожегов С.И. Словарь русского языка: под общ. ред. Л.И. Скворцова. [Электронный ресурс] М. 2007. 988 с. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=123940&p=902> (дата обращения: 23.05. 22).
40. Олейникова Е.Н. Формирование профессиональной компетенции дефектологов в процессе вузовской подготовки // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. №3. с. 18-26.
41. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. Казань: Познание. 2013. 204 с.
42. Педагогика: Учебное пособие для пед. ин-тов / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988. 478 с.
43. Петросян В.А. Социальная политика в интересах детей-инвалидов в Москве // Воспитание школьников. М. 2011. №10. С. 28-35.
44. Показатели инклюзии: практическое пособие / науч. ред. Н. Борисова. [Электронный ресурс] М.: РООИ «Перспектива», 2013. URL: <https://perspektiva-inva.ru/userfiles/education/publication/pokazateli-incliuzii.pdf> (дата обращения: 10.02.2022).
45. Покудина Т.Н. Педагогическая толерантность как разновидность копинг-поведения педагогов в условиях инклюзивного образования //

Специальное образование: материалы XIII междунар. науч.-практ. конф., 26-27 апр. 2017 г. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. Т. I. 236 с.

46. Поникарова В.Н. Специфика психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования. Череповец: Череповец. гос. ун-т, 2018. 144 с.

47. Программа коррекционной работы. Работаем по ФГОС основного общего образования: метод. пособие / Е.Л. Черкасова, А.В. Лагутина и др. М.: Перспектива, 2015. 88 с.

48. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). [Электронный ресурс] URL: <http://пф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 20.10.2021).

49. Психологическая наука и образование. 2011. №1. С.51-59. [Электронный ресурс] URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2011/n1/> (дата обращения: 20.01.2022).

50. Пургина Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. 2014. №2. С.152-156.

51. Пяшкур Ю.С. Проект управления инклюзивными формами обучения в дошкольных образовательных организациях // Перспективы науки. 2019. №12 (123). С. 181-183.

52. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях: методические рекомендации [Электронный ресурс]: Текстовое электронное издание // сост. Ю.Г. Маковецкая, Н.В. Грачева, В.И. Серикова. Челябинск: ЧИППКРО, 2021 – 1 оптический диск.

53. Реан А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум. М.: Изд-во: Прайм-Еврознак. 2006. 255 с.

54. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. Москва: Форум, 2012. С. 139-145.
55. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42-54.
56. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: Дисс. ... канд. пед. наук. Омск. 2012. [Электронный ресурс] URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-d> (дата обращения: 20.04.2021).
57. Сиротюк А.С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. М.: Сфера, 2014. 118 с.
58. Сластенин В.А., Чижакowa Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.
59. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
60. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М. 1997. 224 с.
61. Создание и апробация модели педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
62. Соловьева Т.А. Системный подход к организации процесса включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: монография. М.: МПГУ, 2018. 159 с.
63. Справка о состоянии системы образования Самарской области (от 01.09.20). [Электронный ресурс]. URL:<http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Россия.aspx> (дата обращения: 10.03.2022).

64. Танцюра С.Ю., Конова С.И. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии. Методические рекомендации. М.: Сфера, 2020. 64 с.

65. Тарасова Ю.Н. Психолого-педагогические условия, обеспечивающие повышение уровня готовности педагогов к инклюзивной образовательной деятельности // Всероссийский педагогический форум: сборник статей V Всероссийской научно-методической конференции (24 мая 2021 г.). Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. С. 22-27.

66. Тарасова Ю.Н. Эмоциональное выгорание педагогов в дошкольном образовательном учреждении компенсирующей направленности // Молодежный исследовательский потенциал: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2021. С. 193-198.

67. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.10.2021).

68. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 20 апреля 2021 года) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/2/> (дата обращения: 10.03.2022).

69. Федякова И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11608940> (дата обращения: 25.05. 21).

70. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2002. С. 248-249.

71. Философский энциклопедический словарь. М. 1983. 840 с.

72. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод.пособие / под ред. В.Д. Парубиной. Казань: ИД «МеДДоК», 2018. 160 с.

73. Хафизуллина И.Н. Формирование профессиональной компетентности педагога общеобразовательной школы в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2014. №1. С. 83-88.

74. Хитрюк В.В. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: компетентностный подход // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Международной научно-практической конференции. М.: Буки-Веди, 2013. 671 с.

75. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «Особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. №11. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/14583> (дата обращения: 19.01.2022).

76. Хитрюк В.В. Эмоциональный компонент инклюзивной готовности будущих педагогов: сущность, критерии и показатели сформированности // Поволжский педагогический поиск (научный журнал).2014. Выпуск 2. С. 103-106.

77. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. Т. 6. №4. С.11. URL:<https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/893/701> (дата обращения: 25.02.2022).

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

79. Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: Автореф. дисс. ... канд. педагогических наук. Шуя. 2011. 26 с.

80. Юдина О.И. Структура готовности педагога к реализации инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. М. 2019. № 6. С.9

81. Яшкина К.Ю. Теоретические подходы к определению сущности понятия «наставничество» [Электронный ресурс] // Исследования молодых ученых: материалы XXIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 10-13. URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/400/16668/> (дата обращения: 22.05.2022).

82. Schmitt C. Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity – Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis [Electronic resource] // Zeitschrift Für Inklusion. 2016. Vol.2. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/365> (date of treatment: 20.01.2022).

83. Goleman D. Working With Emotional Intelligence. Bloomsbury Press. Great Britain. 2013. 513 p.

84. Inclusive Vision Versus Special Education Reality / Authors: James M. Kauffman and Garry Hornby [Electronic resource]. Educ. Sci. 2020. №10 (9). 258 p. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci10090258> (date of treatment: 25.04.2022).

85. Peterson M.J. Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners (2nd Ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2010. 507 p.

86. Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusive Education During Their Studies in Bahrain Teachers College. / Authors: Osama Al-Mahdi and Hanin Bukamal. [Electronic resource]. July-September 2019. Pp. 1–14. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244019865772> (date of treatment: 25.03.2022).

Приложение А

ИОМ педагога по формированию инклюзивной готовности

ФИО

Занимаемая должность

Дата прохождения аттестации

Информация о курсах повышения квалификации (учреждение, тема, длительность, даты прохождения КПК)

Педагогический стаж

Дата прохождения диагностики

Образование

Квалификационная категория

Компонент инклюзивной готовности	Профессионально-личностные дефициты	Задачи	Действия, мероприятия по реализации поставленных задач	Сроки выполнения	Форма предъявления результата
Когнитивный	Низкая степень информированности в области инклюзивного образования	Регулярно пополнять теоретические знания в области инклюзивного образования	Обучение на КПК Самообразование	Ноябрь-январь	План-конспект выступления на педагогическом совете №3 «В будущее - вместе!»
Деятельностный	Умение проектировать комфортные условия для образования детей с разными вариантами развития недостаточно сформировано	Разработать ИКРП для ребенка с ТНР	Работа с научно-методической литературой по рекомендациям наставника Посещение ППк, мастер-класса наставника	В течение года	Разработка ИКРП для ребенка с ТНР
Мотивационный	Внешняя положительная мотивация	Повысить мотивацию к профессиональной деятельности	Посещение мотивационного тренинга «Дорогу осилит идущий»	В течение года	Участие в профессиональных мероприятиях, конкурсах

Рисунок А.1 – Индивидуальный образовательный маршрут

Приложение Б

Учебный план по программе «Коллаборация успеха»

Таблица Б.1 – Учебный план по программе «Коллаборация успеха»

Занятие	Название Цель	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			теоретич.	практич.	
1	«Общественное мнение и дети с ОВЗ» Цель: актуализация знаний о детях с ОВЗ и их сопровождении в образовательной организации	3,0	0,5	2,5	Анкеты обратной связи
2	«Особый ребенок» Цель: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений	2,5	0,5	2,0	Результаты беседы
3	«За дверью доброты» Цель: формирование доброжелательного отношения педагогов к детям с ограниченными возможностями здоровья через создание возможностей и перспектив совместного взаимодействия с ними.	2,5	0,5	2,0	Продукты совместной деятельности
4	«Я и ты» Цель: развитие коммуникативных навыков педагога	2,5	0,75	1,75	Анкеты обратной связи
5	«Инклюзивный калейдоскоп» Цель: развитие рефлексии, креативности и критического мышления в профессиональных ситуациях	2,5	0,75	1,75	Продукты совместной деятельности
6	«Спокойствие, только спокойствие» Цель: развитие навыков саморегуляции	3,0	0,5	2,5	Продукты совместной деятельности
7	«Психолого-педагогические кейсы» Цель: формирование готовности восприятия нового и развитие умение действовать по-новому	3,0	0,5	2,5	Анкеты обратной связи

Продолжение Приложения Б

Продолжение Таблицы Б.1

Занятие	Название Цель	Всего часов	В том числе		Форма контроля
			теоретич.	практич.	
8	«Умные цели» Цель: обучение умению планировать педагогическую деятельность для снижения стрессовых ситуаций	2,5	0,75	1,75	Продукты совместной деятельности
9	«Мои ресурсы» Цель: расширение представлений о собственных ресурсах, возможностях саморегуляции для организации адекватной стратегии поведения	2,5	0,75	1,75	Анкеты обратной связи
10	«Я - инклюзивный педагог» Цель: повышение мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзии	3,0	0,5	2,5	Анкеты обратной связи
11	«Под другим «углом зрения» Цель: развитие умения управлять своим эмоциональным состоянием.	2,5	0,5	2,0	Продукты совместной деятельности
12	«Выбор образовательной траектории» Цель: развитие умения разрабатывать образовательный процесс и осуществлять его	3,0	0,75	2,25	Продукты совместной деятельности
13	«Включаем или выключаем» Цель: проектирование комфортных условий для образования детей с различными вариантами развития.	2,5	0,5	2,0	Анкетирование
14	«Инклюзивный детский сад» Цель: развитие партнерских взаимоотношений, командообразование.	2,5	0,5	2,0	Анкеты обратной связи
15	«Мир глазами детей» Цель: повышение мотивации к самореализации в инклюзивном образовании.	2,5	0,5	2,0	Анкеты обратной связи
Итого		40,0	8,75	31,25	

Приложение В

Результаты определения инклюзивной готовности по диагностическим методикам

Таблица В.1 – Результаты определения инклюзивной готовности по диагностическим методикам

Код	Группа	Компонент												Уровень инклюзивной готовности			
		Когнитивный		Деятельностный		Мотивационный		Коммуникативный		Рефлексивный		Эмоциональный		Итог		Итог	
		до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до		после	
1	ЭГ	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	16	В	18	В
2	ЭГ	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	7	Н	7	Н
3	ЭГ	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	8	Н	13	С
4	ЭГ	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	12	С	16	В
5	ЭГ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	6	Н	12	С
6	ЭГ	2	3	1	2	1	3	2	3	1	2	2	3	9	С	16	В
7	ЭГ	1	2	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	11	С	16	В
8	ЭГ	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	6	Н	11	С
9	ЭГ	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	С	11	С
10	ЭГ	1	2	1	1	2	2	1	2	2	3	1	2	8	Н	12	С
11	ЭГ	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	12	С	16	В
12	ЭГ	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2	8	Н	13	С
13	ЭГ	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	6	Н	10	С
14	ЭГ	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	10	С	12	С
15	ЭГ	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	8	Н	12	С
16	ЭГ	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	12	С	16	В
17	КГ	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	11	С	11	С
18	КГ	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	9	С	9	С
19	КГ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Н	6	Н
20	КГ	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	8	Н	9	С

Продолжение Приложения В

Продолжение Таблицы В.1

Код	Группа	Компонент												Уровень инклюзивной готовности			
		Когнитивный		Деятельностный		Мотивационный		Коммуникативный		Рефлексивный		Эмоциональный		Итог		Итог	
		до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после				
21	КГ	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	С	12	С
22	КГ	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	С	12	С
23	КГ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Н	6	Н
24	КГ	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	13	С	13	С
25	КГ	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	10	С	10	С
26	КГ	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Н	7	Н
27	КГ	1	1	1	1	2	2	1	3	1	1	2	2	8	Н	10	С
28	КГ	1	1	2	1	3	3	3	3	2	2	2	2	12	С	12	С
29	КГ	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	С	12	С
30	КГ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Н	6	Н
31	КГ	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	7	Н	7	Н
32	КГ	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	12	С	12	С
33	КГ	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	С	12	С
34	КГ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	Н	6	Н
35	КГ	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	13	С	13	С
36	КГ	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	10	С	10	С

Условные обозначения:

1 – низкий уровень; 2 – средний уровень; 3 – высокий уровень.

В – повышенный уровень инклюзивной готовности; С – базовый уровень; Н – пороговый уровень.