

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

«Теория и методика профессионального образования»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему «Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях
инклюзивного образования»

Студент(ка)	<u>А.А. Синявская</u>	<u>(личная подпись)</u>
	(И.О. Фамилия)	
Научный руководитель	<u>Т.В. Емельянова</u>	<u>(личная подпись)</u>
	(И.О. Фамилия)	

Руководитель магистерской
программы д-р пед. наук, профессор Г.В.Ахметжанова

« » 2017 г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д-р пед. наук, профессор Г.В. Ахметжанова

« » 2017 г.

Тольятти 2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические аспекты формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	
1.1 Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России.....	14
1.2 Современные подходы к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования»	22
1.3 Модель процесса формирования инклюзивной готовности студентов педагогических вузов.....	35
Выводы по главе 1	53
Глава 2 Организация опытно-экспериментальной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов	
2.1 Диагностика уровня сформированности готовности студентов педагогического вуза к работе в инклюзивной среде.....	56
2.2 Реализация модели процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.....	66
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	80
Выводы по главе 2	93
Заключение	96
Список используемой литературы.....	100
Приложения.....	117

Введение

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в общеобразовательных учреждениях без помещения их в специальные школы-интернаты или коррекционные классы является новым и перспективным подходом к учебно-воспитательному процессу в российской педагогике. Толчком для развития этого направления стало принятие Национальной доктрины РФ (2000г.), задающей цели обучения и воспитания подрастающих поколений до 2025г., присоединение России к Болонской декларации (сентябрь 2003г.), Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (2010г.), а также принятие в 2012 г. Федерального закона «Об образовании в РФ» №273-ФЗ.

В области социальной политики наметился переход на такую модель инвалидности, когда нарушение здоровья не считается для человека и общества проблемой. Барьеры для активности и жизнедеятельности инвалида создает сама среда. Общественное мнение постепенно приходит к осознанию того, что психофизические нарушения не отрицают личности в человеке: его способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. В 2011г. начала работу Государственная программа «Доступная среда», целью которой стало повышение приспособленности российских городов к жизни людей с инвалидностью. В системе реформирования образования приоритетным направлением стало создание «безбарьерной среды» для учащихся с ОВЗ, среды, позволяющей детям, имеющим отклонение в развитии, вести достойный полноценный образ жизни.

Уже сегодня в России, согласно данным Министерства образования и науки РФ, более 50% детей с особыми образовательными потребностями обучаются в обычных или коррекционных классах общеобразовательных школ.

В Самарской области работа над созданием условий для обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях по месту жительства

проводится с 2001 года при поддержке областных целевых программ «Реабилитация» (2001-2004 гг.) и «Организация образовательных ресурсов Самарской области для интеграции детей и молодых людей с проблемами в развитии» (2005-2008 гг.). Следует отметить, что в нашем крае школ с организованной «безбарьерной средой» больше двадцати: МБУ СОШ №139, г. Самара; МБУ СОШ №69, г. Тольятти; МБУ СОШ №23, г. Сызрань; МБУ СОШ №2, г. Отрадный и др.

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

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

Проблема внедрения инклюзивных принципов в образовательную практику изучается как российскими, так и зарубежными исследователями

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

Именно учителям отводится особая роль в реализации механизма инклюзии. От их собственной педагогической позиции, личностной ориентации на гуманистические ценности обучения и воспитания зависит результативность инклюзивного образовательного процесса. Однако остаются малоизученными методы формирования эмоциональной устойчивости, толерантности, рефлексии, эмпатии и в целом психологической готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации принципов инклюзивного образования. Все эти качества, составляющие личностную компетенцию учителя, необходимо закладывать еще на этапе профессионального обучения. Отсюда возникает вопрос о внесении корректировок в содержание программы профессиональной подготовки педагогических кадров. Студентов необходимо как можно раньше приобщать к педагогической науке, к методам использования ее достижений. В вузе учитель получает фундаментальное образование, но в течение всего своего профессионального пути он должен заниматься самообразованием, чтобы соответствовать требованиям и запросам современного общества.

С.В. Алехина, Е.В. Губина, Т.Л. Чепель, Т.В. Кожекина, В.В. Хитрюк, Г.Ю. Козловская также в своих статьях отмечают, что недостаточная профессиональная подготовка учителей и студентов педагогических вузов к

реалиям работы с «особыми» детьми является основной проблемой внедрения инклюзии в образование на сегодняшний день и требует создания действенной системы, нацеленной на исследование и распространение успешного эмпирического опыта. Авторы отмечают, что развитие инклюзивной практики в России во многом зависит от позиции высших учебных заведений, от единой политики в подготовке кадров, от понимания необходимости интеграции научных и методических усилий специалистов общего и специального образования.

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

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

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

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

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

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

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

– требованиями, предъявляемыми образовательной средой к уровню подготовки педагогов, работающих в сфере инклюзивного образования, и недостаточной освещенностью научно-теоретических, практических и методологических подходов к данной проблеме;

– необходимостью развития и совершенствования подсистемы инклюзивного образования в системе общего образования и недостаточным уровнем готовности выпускников педагогических вузов к работе с детьми с ОВЗ.

Итак, можно сделать вывод о том, что именно такая проблема как потребность образовательной среды в подготовке квалифицированных специалистов, принимающих идеи инклюзии и способных грамотно реализовать их на практике, и определила тему нашего исследования: «Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования».

Целью исследования является повышение качества подготовки будущих педагогов к работе в условиях «включенного» образования посредством разработки и обоснования модели процесса формирования инклюзивной готовности.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе.

Предмет исследования – формирование готовности студентов педагогических вузов к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотезой исследования является предположение о том, что эффективность подготовки будущих педагогов к работе в условиях «включенного» образования может быть повышена, если:

– инклюзивную готовность рассматривать как один из ключевых компонентов профессиональной подготовки;

– конкретизировать сущность дефиниции «инклюзивная готовность педагога»;

– в качестве основы формирования инклюзивной готовности рассматривать инклюзивную этику, на которую в процессе обучения накладываются инклюзивная теория и практика;

– обосновать уровни, показатели и критерии готовности будущих педагогов к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательных школах;

– разработать модель обучения, обеспечивающую системность, целостность и последовательность процесса формирования инклюзивной готовности студентов.

Сформулированные выше цель, объект, предмет и гипотеза поставили перед исследователями следующие задачи:

1. Изучить современную психолого-педагогическую литературу по вопросам «включенного» образования и подготовки профессиональных кадров для его реализации; проанализировать существующие взгляды на трактовку дефиниций «готовность к работе в инклюзивных условиях», «инклюзивная готовность», «инклюзивная компетентность» в современных педагогических исследованиях, уточнить сущность этих понятий.
2. Разработать модель формирования инклюзивной готовности студентов педагогических вузов.
3. Определить уровни, критерии и показатели готовности будущих педагогов к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательных школах.
4. Внедрить экспериментальную модель в практику профессиональной подготовки будущих педагогов и сделать выводы о ее эффективности.

Для достижения поставленных целей авторами применялись в совокупности теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение теоретических положений, сравнение существующих моделей инклюзивной подготовки педагогов, моделирование), эмпирические

(включенное наблюдение, экспертная оценка), опросные (беседа, анкетирование, тестирование), экспериментальные (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты) методы психолого-педагогических исследований.

Теоретико-методологической основой исследования являются следующие положения философов, педагогов и психологов:

– принцип системного подхода к педагогическим явлениям в образовании (Б.С. Гершунский, В.А. Сластенин);

– аксиологический подход к профессиональной подготовке педагогов (Л.А. Воденникова, Г.Ю. Козловская, А.М. Кузьмин);

– компетентностно-ориентированный подход к подготовке специалистов (И.А. Зимняя, О.М. Бобиенко);

– принцип гуманизации образования (З.Г. Нигматов, Ш.А. Амонашвили);

– теоретические аспекты формирования профессионально-педагогической культуры (И.Ф. Исаев, Н.Н. Алова, А.В. Блаженко);

– современные научные идеи в области специальной педагогики и инклюзивного образования (Т. Бут, Н.М. Назарова, М.С. Староверова, С.Ю. Алашеев, А.С. Сунцова, Ф.Л. Ратнер);

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

Опытно-экспериментальная работа проходила на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тольяттинский государственный университет» на кафедре «Педагогика и методики преподавания» гуманитарно-педагогического института.

В исследовании принял участие 51 студент.

Основные этапы исследования:

1. Этап поисково-теоретический (сентябрь 2015г. – февраль 2016г.). Проведен анализ проблем в образовании на современном этапе, на основании чего была сформулирована тема диссертации, обоснована ее актуальность, выделен объект и предмет исследования. Поставлены определенные цель и задачи, сформулирована гипотеза. Проведен теоретический анализ различных подходов к трактовке понятия «инклюзивная готовность». Намечен план опытно-экспериментальной работы.
2. Этап опытно-экспериментальный (февраль 2016г.–апрель 2017г.). Проведено исследование актуального уровня инклюзивной готовности студентов педагогического вуза, разработана модель подготовки студентов к работе в инклюзивной образовательной среде, ее эффективность проверена на практике.
3. Этап обобщающий (апрель 2017г. – май 2017г.). Обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментального этапа, формулировка выводов и рекомендаций, оформление текста диссертации.

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

Теоретическая значимость состоит в следующем: проведен сравнительно-сопоставительный анализ современных исследований о формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; определена сущность понятия «инклюзивная готовность» и раскрыты уровневые характеристики сформированности этого качества у педагогов; предложена авторская модель процесса формирования инклюзивной готовности студентов педагогических специальностей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные учебно-методические разработки могут быть использованы

как в процессе вузовской подготовки будущих педагогов, так и в системе среднего и дополнительного профессионального образования. Апробированный в диссертационном исследовании мониторинг, определенные критерии, уровни и показатели инклюзивной готовности позволят быстро и эффективно диагностировать грамотность специалистов в этом вопросе, а также смогут обеспечить целостность и последовательность процесса профессионализации педагогических кадров инклюзивной школы.

Личный вклад соискателя заключается в разработке теоретического, методического, ресурсного обеспечения процесса формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования; в совершенствовании и апробации инструментария мониторинга готовности педагогов к работе в смешанных классах; в изучении и анализе состояния исследуемой проблемы; обработке данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы; подготовке публикаций по итогам исследования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования представляет собой устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности.
2. В структуру инклюзивной готовности входят ключевые содержательные компоненты: инклюзивная этика (совокупность морально-этических ценностей и норм инклюзивного сообщества, опирающаяся на комплекс важных для работы с «особыми» детьми личностных качеств педагога); инклюзивная теория (знания, необходимые для организации инклюзивного образования детей); инклюзивная практика (значимые для осуществления инклюзивного образовательного процесса педагогические умения).
3. К основным критериям готовности будущих педагогов инклюзивного образования относятся: ценностно-мотивационный (принятие

ценностей инклюзии и направленность педагога на реализацию принципов «включения» в своей педагогической деятельности); личностный (совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств); когнитивный (наличие четких, системных знаний об основах инклюзивного образования); деятельностный (практические умения и навыки, основанные на теоретических знаниях, способствующие решению задач инклюзивного образования).

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии, ее соответствием поставленной проблеме, применением комплекса стандартных методов исследования, статистической проверкой значимости результатов, возможностью повторения исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования проводились:

1. На конференциях научно-практического характера: «Наука, образование общество: актуальные вопросы и перспективы развития» (Москва, 30.09.2015), «Современные тенденции развития и технологий» (Белгород, 31.10.2015), «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития» (г. Москва, 17-18.03.2016), «Инфо-Стратегия-2016: Общество. Государство. Образование» (г. Самара, 21-24.06.2016), «Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации» (г. Пенза, 25.09.2016), «Новая наука: от идеи к результату» (г. Сургут, 22.01.2017), «Научные достижения и открытия современной молодежи» (г. Пенза, 17.02.2017); межрегиональная научно-практическая конференция «Профессиональное образование лиц с инвалидностью и ОВЗ (презентация опыта и лучших практик)» (г. Тольятти, 23.03.2017).
2. Посредством публикаций результатов исследования в научно-методических журналах: международный научный журнал «Символ науки» №11/2015г.; журнал «Вестник Гуманитарного института ТГУ» №2(18) /2015г.; международный научный журнал «Единый

всероссийский научный вестник» №5/2016 г.; «Международный журнал гуманитарных и естественных наук» №1 (6) / 2016г.

3. При реализации модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов на базе ФГБОУ ВОП «Тольяттинский Государственный университет» в учебном процессе при подготовке бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Объем диссертации составляет 162 стр., работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (118 наименований) и 6 приложений.

Глава 1 Теоретические аспекты формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

1.1 Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России

В данном параграфе раскроем сущность понятия «инклюзивное образование» и проанализируем основные тенденции развития феномена инклюзии в России на современном этапе.

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

Процесс обучения должен строиться на таких педагогических и психологических технологиях и методах, которые в полной мере ориентированы на потребности детей.

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

В России первые образовательные учреждения, практикующие совместное обучение «особых» учеников с их здоровыми сверстниками, появились на стыке 1980-1990 гг. По инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации в столице в 1991 году появилась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№1321).

Осенью 1992 года в нашей стране запущен проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». Благодаря этой инициативе в 11 регионах России на сегодняшний день действуют экспериментальные площадки по обучению детей с ОВЗ. 31 января 2001 года участники Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения приняли Концепцию интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которая была направлена в органы управления образованием субъектов РФ Министерством образования РФ 16 апреля 2001 года. Для решения проблемы обеспечения кадрами инклюзивных школ коллегия Министерства образования РФ вынесла постановление о внесении в учебные планы педагогических вузов с

1 сентября 1996 года дисциплин «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». Параллельно с этим учреждения дополнительного профессионального образования получили указания ввести эти курсы в систему повышения квалификации преподавательского состава общеобразовательных школ.

В 2008 году Россия подписала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», в двадцать четвертой статье которой говорится том, что государства-участники обязуются обеспечить инклюзивное образование на всех уровнях и в течение всей жизни человека в целях реализации права каждого на образования.

В 2011г. начала работу Государственная программа «Доступная среда», целью которой стало повышение приспособленности российских городов для жизни людей с инвалидностью. В системе реформирования российского образования приоритетным направлением стало создание «безбарьерной среды» для учащихся с ОВЗ, среды, позволяющей детям, имеющим отклонение в развитии, вести достойный полноценный образ жизни. Образовательная система России в ближайшем будущем должна измениться коренным образом.

Несмотря на то, что уже многое сделано, проблема внедрения инклюзии в российскую систему образования не теряет своей актуальности. В процессе становления инклюзивного образования выявился ряд основополагающих проблем, требующих немедленного решения [66, с. 187]. Многие из тех, кто является непосредственным участником инклюзивного образовательного процесса, отмечают, что он носит научно необоснованный, скоропалительный характер, разрушая систему специального образования, но не создавая альтернативных условий для успешной социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум [78, с.11]. Было бы ошибкой считать, что учителя в одиночку могут сделать

школу инклюзивной. Важно осознавать, что реконструкция школы бросает вызов статус-кво школьного и педагогического образования [115, с.91].

Для того, чтобы лучше понять причины неудач в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, воспользуемся методом многоуровневого анализа, который описывает В.Р. Шмидт в своих научных трудах [110, с.55]. Он выделяет три уровня существования и разрешения проблем: макроуровень, мезоуровень и микроуровень:

1. Макроуровень – это уровень государственных общественно-политических, законодательных, социально-экономических учреждений.
2. К мезоуровню автор относит массовую культуру и идеологию, социальные взаимоотношения, сложившиеся в той среде, к которой принадлежит исследуемое социальное явление.
3. Микроуровень рассматривается в двух аспектах: как степень принятия людьми того или иного социального феномена и их действия по отношению к нему.

Автор подчеркивает, что «макроуровень связан с общими тенденциями существования проблемы, микроуровень отражает возможные особенности проявления проблемы в жизни конкретного человека» [110, с.61]. Теперь применим этот многоуровневый подход к анализу проблем развития инклюзивного процесса в образовании.

К макроуровневым проблемам можно отнести так называемую «инклюзивную политику» [19, с.15] государства, характерными чертами которой являются:

1. Отсутствие федерального закона о специальном образовании, в котором бы четко определились правовые основы системы инклюзивного образования и ее экономической поддержки со стороны государства [77, с.30].

2. Приоритетная поддержка на макроуровне учреждений коррекционного и компенсирующего типа, в результате чего они до сих пор остаются самой распространённой формой обучения «особых» детей.

3. Делегирование полномочий в вопросах реализации инклюзивной политики с государственного уровня на региональный.

Как видим, единая государственная политика в области инклюзии и введения нормативно-подушевого финансирования (НДФ) не сформирована, в результате чего мы получаем «экономически непривлекательный» [77, с.30] для общеобразовательных учреждений имидж инклюзивного образования. Показатель НДФ в большинстве регионов одинаков и на обычного школьника, и на ребенка-инвалида. Лишь в некоторых регионах (Москва, Республика Бурятия, Архангельская область, Карелия) на местном уровне введены надбавки к стоимости обучения ребенка с ОВЗ.

К мезоуровню следует отнести «инклюзивную практику» [19, с.15], т.е. наличие возможностей для реализации идеи инклюзии «на месте», в самих общеобразовательных учреждениях. Здесь мы сталкиваемся со следующими проблемами:

1. Общий «градус» социальной нетерпимости к людям с ограниченными возможностями.

2. Ресурсные барьеры на пути инклюзии в учебных учреждениях: отсутствие материально-технических возможностей для организации «безбарьерной среды» (осуществление бытовых нужд, свобода передвижения, социальная активность ребенка).

3. Недостаточная инклюзивная компетентность преподавательского состава, неясная школьная политика в отношении инклюзивного процесса.

4. Жесткое ориентирование учебного процесса на достижение всеми учениками единого образовательного стандарта без учета их индивидуальных особенностей и потребностей.

5. Вариативность программ для одаренных детей и однообразие программ обучения для детей с теми или иными отклонениями.

6. Огромное количество регулирующих норм и правил в работе муниципальных образовательных учреждений, что сильно ограничивает возможности их перехода к инклюзивной практике.

7. Отсутствие программ, адаптированных к особым образовательным потребностям того или иного учащегося, программ по тьюторскому сопровождению ребенка с инвалидностью в обычной школе.

Микроуровень для «включенного» образования – это уровень «инклюзивной культуры» [19, с.15]. Многие зарубежные ученые в своих исследованиях отмечают важность формирования инклюзивной культуры образовательных организаций для успешного совместного обучения детей с разными образовательными потребностями [114, 116]. Основными проблемами здесь является наличие культурных стереотипов по отношению к людям с инвалидностью, а именно:

1. Отсутствие толерантности, эмпатии к детям с ОВЗ, дискриминационные установки по отношению к ним со стороны окружающих.

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

3. Устаревшее стереотипное отношение педагогов к возможности совместного обучения детей без отклонений в развитии с «особыми» учащимися.

4. Негативное отношение к детям с инвалидностью со стороны здоровых учеников и их родителей.

Родительская общественность к воспринимает инклюзию не однозначно. В исследованиях российских ученых установлено, 70% родителей обычных детей не возражают против совместного обучения, т.к. это позволит их детям стать более толерантным. Однако есть опасение, что для этого педагогам надо прилагать специальные усилия в ущерб здоровым учащимся [22, с. 16]. Очевидным является тот факт, что «особый» ребенок

требует к себе повышенного внимания от учителя, такие ученики остро нуждаются в индивидуальном и дифференцированном подходе к содержанию адаптированных учебных программ, подбору заданий, организации образовательного пространства, режиму занятий. Поэтому работать в инклюзивном классе однозначно сложнее, чем в обычном. Мастерство учителя в том и заключается в таком выстраивании учебно-воспитательного процесса, чтобы каждый ученик мог проявить свои способности, почерпнуть для себя максимум новых знаний и полностью удовлетворить свои образовательные потребности.

Таков краткий анализ проблем, с которыми сталкивается инклюзивный процесс в России на современном этапе. Безусловно, мы перечислили не все законодательные, ресурсные и личностные барьеры на пути его становления, но такой полиаспектный взгляд позволяет оценить данную проблему во всей ее совокупности и одновременно подсказывает некоторые пути ее решения.

Наиболее перспективным шагом в этом направлении будет, на наш взгляд, переориентация общества с «медицинской модели» инвалидности на «социальную» [77, с.8]. Медицинская модель понимает инвалидность как нарушение здоровья, когда больной человек становится проблемой для общества. Социальная модель: инвалидность как таковая не является для человека проблемой, барьеры для его жизнедеятельности создает сама среда. Приняв за основу социальный подход к инвалидности, обществу и школе будет легче изжить дискриминационные негативные установки по отношению к «проблемным» детям, преодолеть пренебрежение и стать более гибкими в реализации прав и возможностей получения одинакового образования всеми без исключения учащимися.

Кроме этого, необходимо добиться внесения изменений в нормативно-правовую и экономическую поддержку деятельности образовательного учреждения на региональном уровне (например, разработать и внедрить программу по реализации инклюзивного образования в области).

Немаловажным фактором повышения эффективности инклюзивного процесса в образовании будет формирование инклюзивной готовности преподавательского состава, причем речь нужно вести как о переподготовке практикующих учителей, так и о готовности к работе в условиях инклюзивного образования студентов педагогических вузов. Исследователи отмечают, что «эффективность подготовки личности с положительной мотивацией к педагогическому труду определяется рядом факторов, среди которых главным является готовность посвятить себя избранной специальности, которая включает наличие высокоразвитых компонентов педагогической функции» [12, с.13]. Успех инклюзии может оказаться под угрозой, если практикующие преподаватели имеют негативные представления об инклюзивном образовании «особых» учащихся [118, с.93].

Зарубежные ученые также отмечают, что на отношение педагогов к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями сильно влияют такие переменные как опыт, обучение, восприятие имеющихся ресурсов и поддержка экспертов. Большой опыт работы в инклюзивной образовательной среде способствует более позитивному отношению к обучению учащихся с особыми потребностями в обычных классах [117, с.8]. В результате формирования инклюзивной готовности педагоги и студенты должны овладеть методами реализации индивидуального и компетентностного подходов в образовании, навыками работы в разноуровневых средах, адаптивными методами и приемами обучения. Часть подготовки должна пройти в режиме онлайн, чтобы педагоги могли на практике попробовать свои силы и выявить пробелы в собственной готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, анализ тенденций развития инклюзивного образования в России позволяет выявить препятствия на пути его внедрения в масштабах государства в целом, а также на уровне самого образовательного учреждения и сознания отдельно взятого индивида. Проблема инклюзивного обучения

детей с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране остается актуальной и по сей день.

1.2 Современные подходы к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования»

В данном параграфе мы более подробно рассмотрим существующие на данный момент подходы к определению дефиниций «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и «инклюзивная готовность».

Многие исследователи (С.В. Алехина [4,5], Н.А. Пронина [85], Т.Ю. Зимнухова [44], Е.В. Губина [27], Т.В. Кожекина [53], Л.А. Воденникова [21], Покрина О.В. [79], Хомутова М.Н. [107] и др.) на первое место среди таких препятствий ставят неподготовленность педагогических кадров. Как они отмечают в своих статьях, «...работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности, присущей педагогам общеобразовательных школ, тесно переплетается с различными видами психолого-педагогической деятельности: социально-педагогической, реабилитационной, консультативно-диагностической, психотерапевтической, коррекционной и др.» [25, с. 146]. Многие преподаватели не имеют опыта не только преподавания, но и общения с детьми с патологией в развитии, поэтому, сталкиваясь в своей практике с «особыми» учениками, учителя чувствуют страх, неуверенность в том, что они справятся с возложенными на них дополнительными функциями. Их профессиональные взгляды часто бывают глубоко укоренившимися, установившимися в процессе трудовой деятельности. Педагогов нужно убедить открыться прогрессивным идеям, обширным возможностям инклюзивных процессов в образовании. Важно донести до их сознания мысль о том, что в конечном итоге от инклюзивных изменений в образовательной среде выиграют все: и дети, и их родственники,

и школа, и сами учителя. Мероприятия по интериоризации инклюзивных ценностей необходимо проводить как с уже практикующими педагогами, так и с будущими учителями на этапе их профессионального обучения. Ученые подчеркивают, что «... необходимо уделять пристальное внимание вузовской подготовке будущих учителей, обеспечивающих условия для обучения ... «особых» детей, включая в базовый уровень знаний и специальные компоненты профессиональной квалификации» [39, с.18]. Вопрос о готовности к профессиональной деятельности в инклюзивных условиях нужно ставить иначе: он должен рассматриваться не как препятствие на пути инклюзии, а как задача, цель профессиональной подготовки. Этого можно достичь, если максимально задействовать образовательные и воспитательные ресурсы учебных дисциплин и программ.

Описанные выше инновационные процессы в педагогике поставили ученых перед необходимостью определения сущности понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования». На наш взгляд, целесообразно будет рассмотрение этого термина предварить определением «готовности» в самом общем виде.

Толковые словари русского языка трактуют готовность как:

1. Состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [73, с. 140].
2. Состояние или свойство готового, подготовленность [33, с. 340].
3. Желание, добрая воля, охота, решимость [3, с. 4].

Ряд исследователей объясняют понятие «готовность» как особое психическое состояние, установку личности на совершение определенной деятельности. Это сложное многоуровневое образование, включающее в себя познавательные, волевые, мотивационные, нравственные характеристики [32].

По мнению других авторов, готовность к действию – это сложная, динамическая система, включающая интеллектуальные, эмоциональные,

мотивационные и волевые стороны психики. Формой готовности многие исследователи считают установку [52, с.55].

Анализ научно-педагогической литературы констатировал, что в прогрессивной педагогике явление готовности к профессиональной деятельности изучается на нескольких уровнях:

1. Личностном, анализирующем готовность как проявление индивидуально-личностных качеств, детерминированное характером предстоящей деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др.).
2. Функциональном, трактующем ее как временную готовность и трудолюбие, предстоящую активизацию психических функций, умение инициировать необходимый физический и психический потенциал для реализации деятельности (Е.П.Ильин, Н.Д.Левитов и др.).
3. Личностно-деятельностном, характеризующем готовность как целостное проявление всех составляющих личности, допускающее возможность эффективно выполнять свои обязанности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.).

Известный российский ученый в области педагогики, д.п.н. В.А. Сластенин трактует готовность к педагогической деятельности как совокупность профессионально обусловленных требований к специалисту, включающих общегражданские качества, специфические качества профессиональной деятельности, компетенции по будущей профессии [94].

Профессор Г.В. Ахметжанова в своих исследованиях [11, 12] рассматривает личностную и профессиональную готовность и выделяет в ней содержательно-деятельностный, мотивационный и личностно-психологический компоненты, а также предлагает инновационный подход в формировании готовности личности к педагогической деятельности на основе непрерывного развития педагогической функции. Автор отмечает, что для разностороннего и системного изучения этапов становления педагога-

профессионала целесообразно использовать математические модели, которые могут дать качественное представление о механизмах наблюдаемых явлений и не всегда очевидных причинно-следственных связях [11, с. 229].

Нам представляется, что профессиональная готовность является главным условием эффективной деятельности специалиста, в частности, педагога инклюзивного образования. Готовность – это не врожденное качество, а прогнозируемый результат специальной подготовки: становления, направленности, заинтересованности, профессионального обучения и самообразования. Это еще и цель подготовки, приоритетное условие реализации возможностей каждого индивида. Эту мысль подчеркивает и исследователь К.М. Дурай-Новакова [31].

Также в рамках данного исследования необходимо провести анализ трактовок понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования».

С.В. Алехина в своих статьях неоднократно указывала на недостаточную компетентность учителей к работе в инклюзивной среде, на наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов у педагогов. В структуре готовности к работе в условиях инклюзивного образования она выделяет два показателя: психологическую готовность (знание основ психологии и коррекционной педагогики; знание индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии и др.) и профессиональную (эмоциональное принятие «особых» детей, готовность вовлекать их в учебный процесс на уроке и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью). [4,5]

О.В. Бонин определяет готовность к работе в инклюзивных условиях как «...как устойчивое интегративное качество личности, проявляющееся через положительное и осознанное отношение к этой деятельности и реализуемое на основе системы знаний и умений, необходимых для ее

осуществления» [17, с.50]. В структуре готовности он выделяет три компонента: когнитивный, личностный и деятельностный.

Акцент на гуманистическую направленность подготовки будущих педагогов делают в своих статьях А.П. Валицкая и В.А. Рабош. К основным качествам личности современного педагога инклюзивного образования авторы относят способность к самостоятельной ориентации в современной социокультурной ситуации на основе отчетливого представления о ценностных критериях выбора и понимание особенностей возрастного (инклюзивного) мировосприятия ребенка. Обеспечить формирование этих компетенций у будущих педагогов, по мнению исследователей, может комплекс социогуманитарных и ценностных знаний [20].

Готовность специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования изучали Т.В. Емельянова и Ю.М. Александров. Они пришли к выводу, что профессиональная готовность учителя физкультуры к работе в инклюзивной среде представляет собой многокомпонентную интегрированную сущность, совокупность теоретического (знаниевого), мотивационного и деятельностного компонентов. Авторами выделены три уровня такой готовности: интуитивный (критический), допустимый (репродуктивный) и достаточный (продуктивный) [38, с. 422].

На тему готовности педагогов к «образованию для всех» проведено несколько психолого-педагогических исследований. Например, Кузьмина О.С. разрабатывала вопрос о содержании и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Такую подготовку она рассматривает как «...персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования» [59]. Оценку готовности педагогов к реализации идей инклюзии она

проводила по трем критериям: мотивационно-ценностному, операционально-деятельностному и рефлексивно-оценочному. О.С. Кузьминой разработана эффективная модель подготовки педагогов инклюзивного образования, включающая в себя содержательный и организационный компоненты.

Е.Г. Самарцева в 2012г. представила ряд исследовательских работ на тему «Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста». По ее мнению, профессиональная готовность характеризуется направленностью сознания, активной предрасположенностью и потребностью педагога выполнять профессиональную деятельность по осуществлению полноценного обучения и воспитания ребенка в условиях инклюзивного образования. В структуру готовности она включает личностно-смысловой, когнитивный и технологический компоненты. На основании модульной технологии ею разработана модель формирования профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста, которая включает интенциональный (целевой), содержательно-процессуальный (технологический) и результативный (оценочный) элементы. Среди психолого-педагогических условий формирования готовности к инклюзивному образованию она выделяет личностные, программно-методические и контрольно-оценочные [89].

Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования являлась предметом исследования Шумиловской Ю.В. в 2011г. Она определяет готовность как «...совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности» [112].

В структуре готовности Ю.В. Шумиловская выделяет такие компоненты как мотивационный (совокупность стойких мотивов к работе в

условиях инклюзивного образования), когнитивный (система знаний и представлений об психофизических особенностях лиц с ограниченными возможностями здоровья), креативный (творческая активность самого педагога и стремление раскрыть творческий потенциал каждого воспитанника), деятельностный (владение способами и приемами реализации специальных знаний о работе в инклюзивной среде на практике). Предложенная ею модель подготовки инклюзивного педагога состоит из целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов.

И.Н. Хафизуллина в своей работе «Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки» также поднимает проблему подготовки кадров для работы в разнородной среде. Научная новизна этого исследования состоит в том, что в глоссарий теории профессионального образования введено понятие «инклюзивная компетентность», которую автор рассматривает как «...способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [102]. В структуру инклюзивной компетентности включаются мотивационный, когнитивный, операционный и рефлексивный компоненты. Модель формирования инклюзивной компетентности автор строит на основе технологии контекстного обучения и последовательности взаимообусловленных этапов: информационно-ориентированного, квазипрофессионального и деятельностного. Одним из педагогических условий успешного формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов И.Н. Хафизуллина считает включение в вузовскую программу спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», предполагающего реализацию квазипрофессиональной деятельности.

Анализируя теоретические подходы к интерпретации понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования», нельзя обойти вниманием статьи В.В. Хитрюк. Автор впервые вводит термин «инклюзивная готовность», которое трактуется ею как комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. В своих работах В.В. Хитрюк проводит структурно-функциональный анализ деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, выделяет компоненты (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, рефлексивный и коммуникативный) инклюзивной готовности будущих педагогов, описывает методики определения уровня сформированности каждого элемента, предлагает дидактическую модель формирования ценностей инклюзивного образования. Инклюзивную готовность В.В. Хитрюк характеризует как первый этап формирования инклюзивной культуры педагогов. [103-106].

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что термины «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» и «инклюзивная готовность» являются синонимичными даже при некоторых расхождениях в трактовках. Большинство исследователей характеризуют эти дефиниции как интегративное свойство личности, позволяющее эффективно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в инклюзивной образовательной среде. Выделяя достаточно крупные элементы инклюзивной готовности или же дробя её структуру на более мелкие части, в целом все авторы указывают на такие компоненты как ценностно-мотивационный, когнитивный и деятельностный. Присоединяясь к ключевым моментам этой точки зрения, считаем, что готовность к работе в условиях инклюзивного образования целесообразнее рассматривать как устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся личностной направленностью будущих педагогов на реализацию принципов «включенного» образования в

своей профессиональной деятельности. Будучи ограничены временными рамками четырехлетнего высшего профессионального образования и жестко регламентируемым содержанием учебных программ, преподаватели вузов имеют возможность дать студентам лишь общее представление об инклюзивных процессах в образовании. Речь здесь идет о подготовке в первую очередь учителей-предметников. Задачей профессионального образования по формированию инклюзивной готовности бакалавров педагогических специальностей мы видим культивирование мотивации, интереса к работе с детьми с ОВЗ, стремления к дальнейшему непрерывному самообразованию в этой области, воспитание у студентов комплекса качественных характеристик будущих педагогов инклюзивного образования. Нужно делать акцент на развитие саморегуляции, самодисциплины, самоанализа. В рамках ФГОС по направлению «Психолого-педагогическое образование» открыт профиль подготовки бакалавров и магистров «Психология и педагогика инклюзивного образования». Определены дополнительные профессиональные компетенции, которыми должен обладать выпускник данной специальности. Здесь уже можно говорить об инклюзивной компетентности педагогов, охватывающей более широкий круг вопросов, нежели инклюзивная готовность.

По нашему мнению, среди элементов инклюзивной готовности особо нужно выделить инклюзивную этику как нравственную составляющую профессиональной подготовки студентов к работе в условиях «включенного» образования. Под этикой в данном случае мы понимаем систему моральных и нравственных ценностей инклюзивного сообщества, а также нормы поведения и способы регулирования отношений. Инклюзивная этика – это комплекс, слагаемыми которого являются:

1. Аксиологический компонент (система инклюзивных ценностей педагога).

2. Мировоззренческий компонент (это личностная направленность будущих и уже состоявшихся учителей на реализацию инклюзивных идей в своей педагогической деятельности).

3. Личностный компонент (совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств).

4. Поведенческий компонент (специфические нормы этикета, характерные для социальных взаимодействий внутри инклюзивного сообщества).

Аксиологический и мировоззренческий компоненты инклюзивной этики предполагают «...понимание ценности, цели, смысла..., а также ощущение потребности и наличие воли к выполнению профессиональной роли» [40, с.99].

Личностный компонент «включенной» культуры проявляется в формировании комплекса качественных характеристик будущих учителей. Ученые выделяют необходимые, значимые и недопустимые профессионально важные для педагогов инклюзивного образования качества (ПВК) [9, с.8]. Необходимые ПВК выступают основой профессиональной деятельности (способность принимать людей независимо от их статуса и положения, понимать причины их поступков, значимость каждого человека в коллективе, умение формировать и поддерживать благоприятный морально-психологический климат в группе, выстраивать взаимоотношения внутри нее, эмоциональная гибкость). Под эмоциональной гибкостью в данном случае понимается оптимальное сочетание экспрессивности и психологической устойчивости педагога [90, с. 212]. Учителю, работающему с «особыми» детьми, особенно необходимо проявлять теплоту, доброжелательность, толерантность, тактичность, эмпатию, жизнерадостность, ответственность. Значимые ПВК позволяют выполнять профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне (способность действовать в экстремальных ситуациях, ответственное отношение к требованиям социального окружения, соблюдение

общепринятых норм поведения настойчивость в достижении цели и др.). Перечисленные необходимые и значимые ПВК являются «...ключевыми в работе с особым ребенком и его родителями и описывают некое общее семантическое поле человека уравновешенного, тонко чувствующего, доброго и позитивного» [23, с. 383]. Недопустимые качества педагога инклюзивного образования – стремление к обострению конфликта, неуравновешенность, склонность к ожесточённым дискуссиям, черствость по отношению к другим людям. Для неподготовленных педагогов может оказаться серьёзным испытанием преодоление барьера неприятия «других» по психофизиологическим особенностям детей. Это проявляется в интолерантности педагогов, резких эмоциональных вспышках, использовании технологий запугивания и негативной вербализация в адрес учеников, враждебной, агрессивной или бойкотирующей позициях [63, с. 130].

Нельзя забывать и о том, что многие привычные для нашего общества слова и фразы человек с инвалидностью может воспринять как оскорбление. Существуют специфические нормы этикета, которые предназначены для сохранения личного достоинства человека с ОВЗ, а также для разрешения сложных и неловких ситуаций, которые могут возникнуть смешанной группе [16, с. 159]. Педагогу инклюзивного образования необходимо владеть грамотной и выдержанной толерантной терминологией, культурой инклюзии. Особое значение приобретает умение педагога найти правильный способ выстраивания конструктивных взаимоотношений с родителями ребенка с инвалидностью, основанный на взаимном уважении, эмпатии, коммуникативной толерантности [55, с. 145]. В этом и заключается суть поведенческого компонента инклюзивной этики.

Инклюзивная этика интерпретируется нами как важнейшее и первейшее условие формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях «включенного» образования. Это фундамент, на который накладываются инклюзивная теория и инклюзивная практика (Рис. 1).

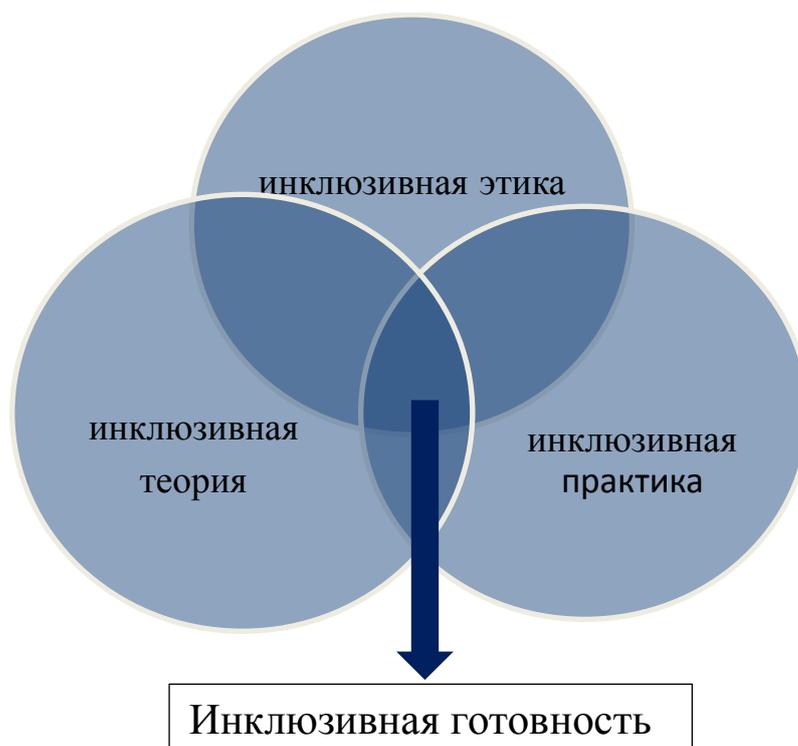


Рисунок 1 – Компоненты готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Для характеристики второго и третьего компонентов инклюзивной готовности обратимся к мнению В.А. Сластенина, который в содержание теоретической готовности вкладывал не только совокупность психолого-педагогических и специальных знаний, но и теоретическую деятельность, в свою очередь проявляющуюся в обобщенном умении педагогически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений [94].

Эти умения тесно взаимосвязаны, т.к., последовательно сменяя друг друга, в совокупности представляют обобщенный процесс мыслительной деятельности педагога. Сначала вычленяется какой-либо педагогический факт или явление, осмысливается основная задача или проблемы, выдвигается гипотеза, прогнозируются результаты, моделируются виды педагогической деятельности по их достижению. Рефлексивные умения подразумевают контроль и оценку каждого этапа мыслительной деятельности педагога, ошибочно связывать их собственно с завершающим этапом решения теоретической проблемы.

Содержание практической готовности выражается, по его мнению, во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. Сюда относится организаторская деятельность педагога, которая основывается на мобилизационных, информационных, развивающих, коммуникативных и ориентационных умениях.

Организаторские умения педагога-наставника тесно связаны с коммуникативными, от которых зависит налаживание педагогически целесообразных взаимоотношений с воспитанниками, коллегами, членами семей учеников. Структуру коммуникативных умений преподавателя можно представить как взаимосвязанные группы перцептивных умений, навыков вербального общения и педагогической техники [94].

Таким образом, зона пересечения и наложения друг на друга трех компонентов: инклюзивной этики, инклюзивной теории и инклюзивной практики – и характеризует понятие «инклюзивная готовность».

Более подробно компонентная структура инклюзивной готовности педагога представлена на рисунке 2.



Рисунок 2 – Многокомпонентная структура инклюзивной готовности педагога

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Инклюзивная готовность педагога представляет собой устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности;
2. В структуру инклюзивной готовности входят ключевые содержательные компоненты: инклюзивная этика (совокупность морально-этических ценностей и норм инклюзивного сообщества, опирающаяся на комплекс важных для работы с «особыми» детьми личностных качеств педагога); инклюзивная теория (знания, необходимые для организации инклюзивного образования детей); инклюзивная практика (значимые для осуществления инклюзивного образовательного процесса педагогические умения).

1.3 Модель процесса формирования инклюзивной готовности студентов педагогических вузов

Педагог, который способен эффективно осуществлять преподавательскую деятельность в условиях инклюзии, должен стать образцом, на который должен быть весь процесс подготовки будущих учителей в вузе. Совокупность требований к личности педагога инклюзивного образования целостно и системно позволяет представить метод моделирования. Таким образом, одной из задач диссертационного исследования можно назвать разработку модели личности педагога инклюзивного образования, отражающей перечень профессионально значимых качеств учителя, необходимых для его успешной работы в данном направлении. Для решения поставленной задачи должна быть спроектирована модель процесса подготовки будущих бакалавров к

педагогической деятельности в разнородной образовательной среде, что и является целью написания данного параграфа.

Под моделью понимается «реально существующая материальная система, замещающая или воспроизводящая другую систему – оригинал и находящаяся с последней в явно выраженном отношении сходства (подобия), благодаря чему экспериментальное исследование модели позволяет получить информацию об оригинале и проверить таким образом наши предположения, относящиеся к оригиналу, путем сопоставления этих предположений и полученной информации» [111, с.124].

При изучении образовательных явлений и объектов применяются различные модели, которые можно классифицировать по разным критериям. Если моделирование применяется для повышения качества образовательной деятельности, то уместно использовать:

1. Модель процесса становления исследуемого феномена (свойства, качества или деятельности) как целостной саморазвивающейся системы.
2. Модель педагогических условий (или совокупности типов деятельности воспитанника) как педагогической среды становления этого свойства.
3. Модель профессиональной деятельности педагога по организации деятельности воспитанника (или педагогических условий) [18, с.12].

Моделирование позволяет представить реально протекающий педагогический процесс наглядно и схематично. В.И. Загвязинский в своих работах отмечает, что педагогическая модель «... отражает не только реально существующий процесс, но и идеальный вариант его протекания», а также может отражать в своей структуре «...идеальный образ желаемого будущего и тенденции его развития» [41, с. 23].

В психологии труда есть такое понятие как «модель специалиста», т.е. соотношение профессиональных и социально-психологических качеств, знаний, умений, в совокупности характеризующих его как члена общества.

В современной профессиональной педагогике наиболее популярны три отчасти конкурирующих, отчасти взаимно дополняющих подхода к формированию личности учителя-профессионала:

1. Акмеологический подход в современной системе педагогического знания состоит в том, чтобы обеспечить стимулирование профессиональной мотивации, развитие творческого потенциала, выявление и эффективное использование личностных резервов для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности педагога (А.А. Деркач, И.Н. Семенов, М.Б. Похлебаева и др.).

2. Профессиографический подход в педагогике означает подготовку будущего специалиста к профессии через ее многостороннее изучение, ознакомление его с профессиограммой (А.К. Маркова, Л.Ф. Спирин и др.).

3. Компетентностный подход – это подход, который за результат образования принимает не совокупность усвоенных знаний, а способность специалиста действовать в различных проблемных ситуациях. (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.М. Назарова, О.В. Тесленко и др.). По своей сути компетентностный подход ставит целью освоение навыков, позволяющих эффективно и качественно выполнять профессиональные функции и обязанности на рабочем месте.

Попробуем применить некоторые из этих подходов к разработке модели личности педагога инклюзивного образования.

Проектирование процесса подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования требует опоры на ряд нормативных документов [36, с.13]. Совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата), представлена в

Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) от 14 декабря 2015г [82]. В числе других выделяются такие виды профессиональной деятельности как «педагогическая деятельность в начальном общем образовании» и «психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ». Для каждой оговорен набор компетенций (общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК)), которыми должен обладать выпускник с учетом направленности программы. Общекультурные и общепрофессиональные компетенции являются одинаковыми для педагогов-бакалавров всех направлений. Профессиональные компетенции определены для каждой специализации отдельно. Анализ перечня ПК, необходимых для педагогической деятельности начальном общем образовании, показал, что компетенции педагога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, в него не входят. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что компоненты инклюзивной готовности для педагога начальной школы не считаются обязательными, что вступает в противоречие с требованиями современной системы образования. Однако ФГОС ВО оставляет за вузом право дополнить набор компетенций по какому-либо направлению подготовки на свое усмотрение, в него могут быть включены компетенции инвариантные к области деятельности и специальные. Так, инвариантными к области деятельности являются общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а специальные разрабатываются применительно к области деятельности для конкретных направлений и специальностей [99, с. 177].

В качестве примера рассмотрим процесс подготовки бакалавров, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование», в гуманитарно-педагогическом институте ТГУ. По утвержденному учебному плану будущие педагоги изучают дисциплину «Дефектология», в которой 16 часов отводится лекционным и 34 часа практическим занятиям (2-й курс 3-й семестр), а также «Клиническую психологию детей и подростков» в 8-м

семестре 4-го курса (в объеме 12 лекционных и 12 практических часов). Формируемые в процессе прохождения данных дисциплин профессиональные компетенции составляют часть теоретической подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования (инклюзивная теория). Эти компетенции по ФГОС ВО относятся к психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ: ПК-32 (способность организовать совместную деятельность и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями), ПК-33 (готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи), ПК-34 (способность осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ОВЗ) и ПК-36 (способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития).

Такая компетенция как «способность собирать и готовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательной организации» (ПК-38) формируется у студентов в процессе изучения дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» на третьем курсе обучения. ПК-35 (способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) и ПК-37 (способность эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности) у будущих педагогов начальной школы не формируются, этим умениям не уделяется внимание в процессе прохождения учебных дисциплин.

С 1 января 2017г. введен профессиональный стандарт педагога, утверждённый Правительством РФ. Это ключевой документ, в котором содержится перечень личностных и профессиональных компетенций специалиста.

Появление профессиональных стандартов – это не новинка, придуманная именно в России, а сложившаяся мировая практика. Профессиональные стандарты в нашей стране разрабатываются в соответствии с п.1 Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Координирует разработку профессиональных стандартов Министерство труда России, и его основная цель – планомерно внедрять профессиональные стандарты во все области экономики.

Профстандарт является основой проведения аттестации педагогов и присвоения квалификационных категорий. Его нормами необходимо руководствоваться, принимая учителей на работу и формируя оплату труда. Конкретизируя знания и умения, которыми должен владеть педагогический работник, профстандарт в подробностях отображает его трудовые действия и разделяет их по модулям. Профстандарт призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования; установить единые требования к содержанию профессиональной педагогической деятельности для оценки уровня квалификации педагогов при приёме на работу и при аттестации, планировании карьеры, для формирования должностных инструкций и разработки федеральных государственных образовательных стандартов педагогического образования.

Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) содержит описание трудовых функций учителей и состоит из 4 разделов:

I. Общие сведения.

II. Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности).

III. Характеристика обобщенных трудовых функций.

IV. Сведения об организациях-разработчиках профессионального стандарта.

В п. 3.13 «Трудовых функций», который называется «Развивающая деятельность» выделяется такая компетенция как «освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для работы с различными категориями учащихся: одаренные дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, СДВГ и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью» [83].

Как видно из содержания профстандарта, профессиональным компетенциям в области организации учебной деятельности в условиях инклюзивной школы отводится немаловажная роль. Таким образом, для успешной работы в условиях инклюзивного образования педагог начальной школы должен обладать компетенциями, позволяющими ему осуществлять психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья.

Компетентностная модель учителя инклюзивной начальной школы представлена на рисунке 3.

Предлагаемая нами модель педагога начального образования, кроме теоретической и практической готовности, имеет такой компонент как инклюзивная готовность, что позволяет ему эффективно решать образовательные задачи в инклюзивном классе. Формировать дополнительные компетенции можно, используя образовательные ресурсы программных дисциплин.



Рисунок 3 – Компетентностная модель личности педагога инклюзивного образования

Кроме этого, подобная компетентностная модель педагога задает выпускнику направление постдипломного образования, если он стремится достичь высокого уровня инклюзивной готовности. Ее можно образно назвать «несущей конструкцией» всего образовательного процесса, так как

она дает возможность построения всей технологической цепочки для получения необходимого результата образования в виде компетенций специалиста [72, с. 308]. В этом случае процесс профессиональной подготовки будущих педагогов к жизни и труду в условиях «включенного» образования будет опережать потребности сегодняшнего дня, сориентирован на перспективу.

Профессиографический метод изучения личности позволяет проводить сравнение имеющихся у учителя знаний, умений и навыков, личностных качеств с теми, которые могли бы у него быть в соответствии с идеальной моделью, проектировать личностный и профессиональный рост педагога.

Профессиограмма – это идеальная модель учителя, образец, эталон, в котором представлены основные знания, умения и навыки, личностные профессионально значимые качества педагога.

Наблюдения показывают, что знание студентом профессиограммы выбранной специальности активизирует его в овладении будущей профессией. Профессиограмму личности педагога инклюзивного образования можно представить в виде трех взаимосвязанных модулей, раскрывающих основное содержание деятельности и личности специалиста (Приложение А). Трудограмма раскрывает предмет труда; необходимые профессиональные знания; виды профессиональной деятельности и профессиональные компетенции. Психограмма описывает качества, обеспечивающие успешность в профессии; профессиональные способности, притязания и самооценку; психологические противопоказания; психологические характеристики профессионального роста и тенденции распада профессиональной деятельности; профессиональные риски деятельности. Социограмма отражает социально значимые качества личности педагога инклюзивного образования; социальные нормы в профессиональной деятельности; ценностные ориентации и профессиональную культуру; профессиональное мышление и

направленность личности будущего педагога на реализацию инклюзивных принципов в профессиональной деятельности.

Таким образом, применение одновременно компетентностного и профессиографического подходов к становлению личности педагога-профессионала позволяет сделать процесс подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования более осозанным, целенаправленным и эффективным.

В современных психолого-педагогических исследованиях авторы предлагают модели формирования готовности к работе в разнородной среде, выделяя определенные этапы и компоненты образовательного процесса (таблица 1).

Таблица 1 – Современные модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

Автор научно-исследовательской работы	Этапы и компоненты моделируемого процесса
Хитрюк В.В.	Мотивационно-целевой, содержательный, процессуально-технологический, результативно-оценочный
Кузьмина О.С.	Целевой, содержательный, организационный
Хафизуллина И.Р.	Информационно-ориентационный, квазипрофессиональный, деятельностный
Карынбаева О.В.	Целевой, диагностический, содержательный, технологический, творческий
Шумиловская Ю.В.	Целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный
Самарцева Е.Г.	Интенциональный (целевой), содержательно-процессуальный (технологический), результативный (оценочный)

Анализ современных психолого-педагогических исследований позволил нам разработать модель процесса подготовки будущих педагогов к работе в условиях «включенного» образования исходя из тех компонентов инклюзивной готовности, которые были охарактеризованы нами в предыдущих параграфах (рис. 4).

Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО

Целевой компонент: профессиональная подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (формирование системы профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для успешной реализации принципов «включенного образования»)

Содержательный компонент (сфера формирования): образовательные ресурсы учебных дисциплин

Направления подготовки:

1. Организационно-методическое – развитие навыков профессионально-педагогической деятельности в разнородной образовательной среде;
2. Образовательное – изучение технологий организации «включенного» образования, форм, методов и средств реализации инклюзивных принципов в обучении;
3. Информационно-коммуникативное – развитие способности решать стандартные задачи профессиональной деятельности через применение информационно-коммуникативных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности
4. Проектное – работа над проектами инклюзивной направленности
5. Личностно-смысловое – формирование профессионально важных качеств и ценностных ориентаций личности педагога инклюзивного образования

Процессуально-технологический компонент

Формы обучения			Образовательные технологии
Теоретическое обучение: лекции	Практическое обучение: аудиторное	Самостоятельная работа студентов: ИДЗ, самообразование участие в конкурсах, олимпиадах	Интерактивные, игровые, проектные, проблемные, решение контекстных задач, технология развития критического мышления, гуманитарные, «перевернутый класс» с использованием «облачных» сервисов, BYOD

Контрольно-оценочный: тесты, эссе, защита проектов

Результат: Профессиональные компетенции, отражающие профессиональный уровень педагога инклюзивного образования

Корректирующий (если результаты не соответствуют цели)

Рисунок 4 – Модель процесса формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

1. Образовательное – изучение технологий организации «включенного» образования, форм, методов и средств реализации инклюзивных принципов в обучении.
2. Информационно-коммуникативное – развитие способности решать стандартные задачи профессиональной деятельности через применение информационно-коммуникативных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности.
3. Проектное – работа над проектами инклюзивной направленности.

Подготовка будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет эффективной, если в работе со студентами применяются современные образовательные технологии и формы обучения. Это условие отражает процессуально-технологический компонент процессной педагогической модели.

Согласно педагогическому словарю, технология – это совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов, позволяющих успешно реализовать поставленные цели [76].

Также в педагогике под технологией понимается строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [94, с. 343].

Г.К. Селевко трактует понятие «технология» как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и приводящую к намеченным результатам [91, с.30].

Для формирования инклюзивной готовности педагогов в практике высшего образования применяются различные образовательные технологии.

Так И.Н. Хафизуллина предложила модель формирования инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, основывающуюся на технологии контекстного обучения [102]. Л.А. Андриевская также отмечает, что «...большое значение в формировании профессиональных ценностных

ориентаций будущих педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, занимают деловые и ролевые игры как методы контекстного обучения» [10, с.98].

Дидактическая модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, предложенная В.В. Хитрюк, реализуемая посредством педагогической метапредметной компетентностно-контекстной технологии, предполагает содержательное преобразование учебных дисциплин (органичное включение материала, ориентированного на позиционирование ценностей и принципов инклюзивного образования, в содержание и структуру различных учебных дисциплин) [106].

О.С. Кузьмина на основе модульной технологии обучения разработала программу по подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [59]. Е.Г. Самарцева при формировании инклюзивной готовности педагогов дошкольной сферы также использует модульную технологию [89].

Н.А. Абрамова в своих статьях отмечает, что на опыте подготовки педагогических кадров для инклюзивной школы в Якутии хорошо себя зарекомендовала технология проблемного обучения [1].

С.А. Черкасова в своей системе подготовки кадров для инклюзивной школы отдает предпочтение кейс-технологии и тренинговым занятиям. Автор считает, что использование этих технологий в наилучшей степени сформирует у слушателей мотивацию к работе с учащимися с ОВЗ и компетенцию к обновлению знаний по вопросам инклюзии [109].

На наш взгляд, максимальный результат даст применение в процессе подготовки будущих педагогов инклюзивного образования гуманитарных педагогических технологий.

Существует несколько определений гуманитарных технологий. Рассмотрим некоторые из них.

П. Щедровицкий считает, что гуманитарные технологии – это систематизация, соорганизация и упорядочивание в пространстве и во

времени компонентов целенаправленной коллективной деятельности людей на основе современного гуманитарного знания [95, с.396].

Н.Н. Суртаева рассматривает гуманитарные технологии как основу гуманистического подхода и отмечает, что именно они способствуют переходу обучающегося на позицию познающего [98].

Кузнецова Т.В. в своем диссертационном исследовании приводит классификацию проектно-гуманитарных технологий (рис. 5) [57]. Разработанная ею в сфере когнитивно-ориентированных технологий технология навыков целеполагания создает условия для развития мотивации к достижению высокого уровня профессионального мастерства и обретения необходимых компетенций. Цель в данном случае прогнозируема самим будущим педагогом инклюзивного образования, который структурирует пути ее достижения, собственные функции и формулирует необходимые для этого условия.



Рисунок 5 – Проектно-гуманитарные технологии в непрерывном социально-культурном образовании

Чрезвычайно интересной, на наш взгляд, является технология скэффолдинга, или «угасающей помощи». Такой вид помощи предполагает вмешательство преподавателя только в случае, когда студент совсем не

может справиться с заданием. Чем больше узнает и совершенствуется студент, тем меньше помощи ему оказывается.

Веб-квест тоже можно отнести к гуманитарным технологиям, если рассматривать его как специальным образом организованный вид самостоятельной исследовательской деятельности, для выполнения которой студенты осуществляют поиск информации в сети Интернет по указанным адресам.

Технология обучения «перевернутый класс» стала популярной во многих странах мира более 10 лет назад, а в последнее время вызывает большой интерес и у российских педагогов. Для данной модели обучения характерно чередование компонентов очного и дистанционного (электронного) обучения. При этом реализация электронного обучения осуществляется вне школы: учитель предоставляет доступ к электронным образовательным ресурсам для предварительной теоретической подготовки дома. На учебном занятии организуется практическая деятельность. При работе в режиме «Перевернутый класс» возрастает доля ответственности самого обучающегося, стимулируется развитие его личностных характеристик (активность, ответственность, инициативность) и метапредметных навыков (самоорганизация, управление временными ресурсами).

Технология обучения «перевернутый класс» на практике прекрасно сочетается с организацией самостоятельной работы студентов через использование облачных сервисов, которые значительно упрощают работу преподавателя и позволяют мотивировать учащихся к выполнению домашних заданий [46, с. 167]. Облачные технологии - это инновационное направление, предполагающее распределенную и удаленную обработку и хранение данных. Они открывают широкие возможности для консолидации образовательного пространства вуза, создания виртуальных лабораторий, проведения интернет-конференций и вебинаров, онлайн-тестирований, развития дистанционных форм обучения через удаленное взаимодействие со

студентами, включая предоставление в электронном виде учебно-методических материалов. Применение облачных технологий способствует повышению информационной-коммуникативной компетентности будущих педагогов (ОПК-13) [82, с. 9].

Для информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в процессе обучения детей с ОВЗ отводятся три функции: компенсаторная, дидактическая и коммуникационная. Внедрение ИКТ в инклюзивное образование облегчает процесс коммуникации для детей с тяжелыми формами инвалидности, обеспечивает получение информации в адаптированном виде, повышает интерес и мотивацию к учебе, создает условия для самообучения. Для того чтобы применение ИКТ в инклюзивном классе было эффективным, будущий педагог должен обладать информационно-коммуникативной компетентностью. Использование современных интернет-технологий, в том числе и облачных сервисов, дает педагогам инклюзивного образования прекрасную возможность для повышения уровня профессионального мастерства путем самообразования, позволяет быть в курсе последних тенденций в области специальной и коррекционной педагогики, организовать и скоординировать совместную деятельность по созданию межшкольной инклюзивной образовательной среды [93, с. 493].

В ежегодном докладе 2015г. открытого университета Великобритании об инновациях в педагогике среди 10 принципов, которые в ближайшем будущем окажут самое существенное влияние на развитие образования, назвали технологию сторителлинга. Это слово пришло из английского языка и в переводе означает «рассказывание историй». Русский синоним этого слова «сказительство». Суть данной технологии состоит в том, чтобы передавать учебную информацию путем рассказывания историй из личного или чужого опыта, например, из детства, основываясь на историческом примере, пересказ былин, анекдотов, с использованием вымышленных образов или реальных персонажей. Такие поучительные сказания носят

характер неформального обучения, но глубоко затрагивают эмоции и чувства, проникая в подсознание учащегося, увлекают сюжетом, оставляют незабываемые впечатления, позволяя проживать приключения вместе с героями. Рассказывание реальных случаев из жизни позволяет ученикам понять, что их сложная ситуация не уникальна, подобное случалось и ранее, это вдохновляет на поиск решения, делая процесс передачи знаний ненавязчивым и интересным. Весь секрет в том, чтобы «научить, не уча», передать нравственный опыт, рассказывая развивающие истории. Но важно понимать, что не каждая история подходит для сторителлинга. Она должна быть наполнена познавательным смыслом, нести поучительную идею, содержательные выводы. Важно красивое оформление и сопровождение текста, лучше интерактивное, в виде презентации. На наш взгляд, использование данной технологии будет эффективным при формировании такого элемента готовности к работе в условиях «включенного» образования как инклюзивная этика, т.к. именно этот компонент опирается на эмоционально-волевую сферу, личностные качества и жизненный опыт человека.

Перспективной педагогической технологией в вышеупомянутом докладе называют и событийное образование. Эта идея не нова, о том, что ученики с большим рвением будут идти в школу, если там их ждут не рутинные занятия, а яркие и интересные события, писали А.С. Макаренко и Б.Д. Эльконин. С целью формирования инклюзивной готовности будущих педагогов как формы внеаудиторной работы можно организовывать участие студентов в социальных мероприятиях, приуроченных ко Дню инвалида: волонтерских акциях, концертных программах, конкурсах рисунков и выставок фоторабот в школах, спартакиадах и спортивных праздниках. Лучший способ «обучить» человека какому-либо сложному действию – погрузить его в эту ситуацию. Во время таких событий будущие педагоги получают импульс к трансформации своего личностного и профессионального самосознания в сторону изменения отношения к другим, «нетипичным»

людям, признания их права на уникальность и уважение, принятия идеологии инклюзии.

Таким образом, гуманитарным технологиям свойственна открытость целей работы с человеком, отсутствие манипулятивности в деятельности преподавателя. Образование, реализуемое через использование гуманитарных технологий, может рассматриваться как сфера сотворчества, где происходит процесс становления человека как личности. Именно такими методами может быть сформирована ценностно-мотивационная готовность будущих педагогов к реализации идей инклюзии в профессиональной деятельности.

При реализации разработанной педагогической модели процесса формирования готовности к работе в условиях инклюзивного образования используются следующие формы обучения: лекции, практические занятия, самостоятельная работа студентов, а также разнообразные методы и приемы совместной деятельности педагогов и учащихся:

1. Организация мероприятий, направленных на теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов.
6. Оказание методической помощи студентам на основе индивидуального и дифференцированного подхода.
7. Организация мероприятий, направленных на изучение и реализацию профессионального стандарта педагога.
8. Внедрение мероприятий, направленных на повышение ценностного отношения к идеям инклюзии.
9. Овладение информационно- коммуникативными технологиями.
10. Использование активных методов в разных формах профессиональной деятельности.
11. Внедрение мероприятий, направленных на овладение студентами инновационными педагогическими технологиями.
12. Организация постоянного самообразования будущих педагогов.
13. Включение студентов в творческий поиск.

14. Мониторинг уровня сформированности инклюзивной готовности.

Традиционные методы обучения должны органично сочетаться с инновационными, которые «...создают условия для развития и укрепления профессиональных знаний, умений и способностей студентов, способствуют формированию профессиональных качеств будущего специалиста, ...содействуют выработке новейших подходов к профессиональным ситуациям, формированию креативных творческих возможностей...» [64, с.60].

Контрольно-оценочный компонент модели характеризуется разнообразными формами контроля и самооценкой студентами успешности образовательного процесса, показателями и уровнями готовностями будущего учителя к предстоящей работе, с учетом особенностей построения учебного процесса и контингента учащихся. Результаты, полученные на контрольно-оценочном этапе, анализируются на предмет их соответствия целевому компоненту модели. В случае, если на выходе мы не получаем компетентного в вопросах инклюзии специалиста, переходим к этапу корректировки результатов, на котором восполняем пробелы в подготовке студентов.

Таким образом, разработанная практико-ориентированная модель является основой для организации процесса подготовки педагога инклюзивного образования к работе с учащимися с ОВЗ.

Выводы по главе 1

1. Актуальность проблемы формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования обусловлена социальным и государственным заказом на подготовку квалифицированных педагогических кадров для работы с детьми с

ОВЗ, а также недостаточной разработанностью методического обеспечения процесса формирования инклюзивной готовности студентов.

2. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросам инклюзии выявил ряд условий (ресурсных, кадровых, социальных), препятствующих успешному становлению «включенного» образования в России.
3. Изучение современных подходов к трактовке понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» позволило уточнить сущность данной дефиниции и охарактеризовать ее как устойчивую совокупность качеств личности, являющуюся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующуюся направленностью на реализацию принципов инклюзии в профессиональной деятельности.
4. Среди компонентов инклюзивной готовности целесообразно выделить следующие: инклюзивная этика (совокупность морально-этических ценностей и норм инклюзивного сообщества, опирающаяся на комплекс важных для работы с «особыми» детьми личностных качеств педагога); инклюзивная теория (комплекс профессионально-педагогических знаний и теоретических умений, необходимых для инклюзивного образования детей); инклюзивная практика (комплекс необходимых для осуществления инклюзивного образовательного процесса педагогических умений).
5. Процесс формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования будет более эффективным, если при подготовке студентов ориентироваться на ФГОС ВО, профессиональный стандарт учителя, компетентностную и профессиографическую модели личности педагога.
6. Модель процесса формирования инклюзивной готовности студентов педагогических специальностей включает в себя следующие

компоненты: целевой, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-оценочный и корректирующий.

7. Можно предположить, что процесс подготовки будущего педагога инклюзивного образования будет более эффективным, если при его организации использовать комплекс проектно-гуманитарных технологий.

Глава 2 Организация опытно-экспериментальной работы по формированию инклюзивной готовности будущих педагогов

2.1 Диагностика уровня сформированности готовности студентов педагогического вуза к работе в инклюзивной среде

Представленный в первой главе теоретический анализ процесса становления феномена инклюзии в России и выявленные проблемы подготовки педагогических кадров к работе в гетерогенных группах позволили высказать предположение о структуре дефиниции «готовность к работе в инклюзивных условиях», а также разработать модель личности педагога «включенного» образования. Вторая глава нашего диссертационного исследования посвящена экспериментальной проверке истинности выдвинутых тезисов.

Целью проведения опытно-экспериментальной работы по формированию готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является апробация модели формирования у студентов профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для успешной реализации инклюзивных принципов в профессиональной деятельности, а также оценка ее эффективности.

Достигнуть указанной цели предполагается через решение следующих задач экспериментальной работы:

1. Разработать пакет диагностических методик для определения уровня сформированности инклюзивной готовности педагогов.
2. Определить актуальное состояние развития готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования.
3. Экспериментально проверить эффективность модели процесса подготовки будущих учителей к работе в разнородной образовательной среде.

4. Разработать научно-методические рекомендации по формированию у будущих педагогов компонентов инклюзивной готовности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для каждого этапа были сформулированы конкретные задачи (таблица 2):

Таблица 2 – Задачи экспериментальной работы по этапам

Название этапа	Задачи экспериментальной работы
Констатирующий этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить цели и задачи опытно-экспериментальной работы 2. Составить план эксперимента 3. Подобрать контрольную и экспериментальную группу исследуемых 4. Разработать пакет методик для диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов 5. Провести нулевой срез уровня сформированности искомого качества у студентов 6. Проанализировать результаты констатирующего эксперимента
Формирующий этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Смоделировать процесс формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзии 2. Проверить эффективность представленного методического комплекса на практике. 3. Проанализировать результаты формирующего этапа эксперимента
Контрольный этап	<ol style="list-style-type: none"> 1. Провести итоговый мониторинг уровня сформированности инклюзивной готовности студентов 2. Обобщить и проанализировать результаты контрольного эксперимента 3. Разработать научно-методические рекомендации по повышению уровня инклюзивной готовности педагогов. 4. Сформулировать выводы по опытно-экспериментальной работе.

Опытно-экспериментальная работа по проблеме диссертационного исследования проводилась на базе Тольяттинского государственного университета в течение 2016-2017 годов на кафедре «Педагогика и методики преподавания» гуманитарно-педагогического института. В эксперименте

приняли участие студенты (51 человек), обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование» (бакалавриат). В качестве экспериментальной (ЭГ) была выбрана группа ППОб-1402 (начальное образование), за контрольную (КГ) приняли группу ППОб-1401(дошкольное образование).

На этапе констатирующего эксперимента был разработан диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценить степень овладения студентами каждым компонентом инклюзивной готовности, выявить уровень сформированности компетенций бакалавра в соответствии с ФГОС ВО, дефицитов, слабых и сильных сторон компетентностного развития [113, с.6]. При подборе методик мониторинга учитывались составляющие инклюзивной готовности. В первой главе нами были выделены ее следующие компоненты: инклюзивная этика, теория и практика.

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

Выделим следующие уровни сформированности инклюзивной готовности педагога (таблица 3):

Таблица 3 – Характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов

Уровни инклюзивной готовности	Характеристика уровней инклюзивной готовности
Пороговый (0-5 баллов)	Минимальный бессистемный набор профессиональных компетенций. Знания о феномене инклюзивного образования, потребностях, личности «особых» людей носят характер житейских представлений; низкая готовность строить свою профессиональную деятельность на основе инклюзивных принципов, принимать его ценности и идеи. Студенты испытывают затруднения в выявлении образовательных потребностей каждого учащегося и адаптации к ним образовательной среды, в организации сотрудничества и партнерства администрации, учителей, членов семей учеников с ОВЗ, узких специалистов для осуществления

Продолжение таблицы 3

Уровни инклюзивной готовности	Характеристика уровней инклюзивной готовности
	инклюзивного учебно-воспитательного процесса; не планируют в будущей профессиональной деятельности выстраивать индивидуальный личностно-ориентированный маршрут «особого» ребенка на основе адаптированной образовательной программы. Слабо сформированы профессионально важные для педагога инклюзивного образования личностные качества
Базовый (6-11 баллов)	Профессиональные компетенции сформированы недостаточно системно, не всегда эффективно применяются в той или иной педагогической ситуации. Знания инклюзивной теории фрагментарны. Студенты не в полной мере умеют адаптировать образовательную среду к особым потребностям учеников, но с готовностью принимают идеи и принципы инклюзии, проявляют теплое отношение к детям с ООП, толерантны ко всем участникам инклюзивного образовательного процесса; открыты и способны взаимодействовать с субъектами инклюзивного образования, готовы подстраивать личный стиль общения в зависимости от ситуации к собеседнику; считают позицию «педагог инклюзивного образования» общественно важной, но не всегда способны к осуществлению учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования; настроены на плодотворное сотрудничество с администрацией, коллегами, родителями учеников с ОВЗ только в определенных (знакомых, отработанных) педагогических ситуациях. Профессионально важные качества (эмпатия, милосердие, чуткость, эмоциональная гибкость) сформированы частично
Повышенный (12-16 балла)	В полной мере, системно сформированы профессиональные компетенции, позволяющие достичь высокого общественно значимого и образовательного результата. Прочные знания в области инклюзивной теории. Студенты нацелены на эффективную профессиональную деятельность в условиях инклюзивной школы; готовы реализовывать современные стратегии и технологии инклюзивного образования; в работе намерены опираться на идеи и ценности инклюзии; владеют приемами и методами достижения педагогических целей, диагностическим инструментарием по определению образовательных потребностей «особых» учащихся, умеют определять индекс инклюзивности учреждения образования, намерены и способны построить инклюзивную культуру школы, поддерживать и развивать инклюзивную практику, адаптировать учебные программы к особенностям и потребностям каждого школьника; обладают профессиональными компетенциями для консультирования по вопросам инклюзии родителей, коллег, администрации образовательного учреждения; владеют приемами и технологиями проведения семинаров и тренингов для всех участников инклюзивного образовательного процесса. В полной мере сформированы профессионально важные для педагога инклюзивного образования качества.

Содержание диагностических методик представлено в приложении Б.

Переход с одного уровня на другой осуществляется на основании изменения качественных и количественных показателей, обозначая смену последовательных этапов процесса формирования инклюзивной готовности.

Кроме этого, для мониторинга уровня сформированности инклюзивной готовности будущих преподавателей определим ее критерии и показатели. С учетом критериев и показателей нами разработан комплекс методик, направленный на выявление искомой компетенции у студентов (таблица 4):

Таблица 4 – Диагностика уровня сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов

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

Продолжение таблицы 4

Компоненты	Критерии готовности	Показатели инклюзивной готовности	Методики оценки
Инклюзивная теория	Когнитивный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие специальных знаний, необходимых для осуществления инклюзивного образования 2. Самооценка (рефлексия) целесообразности и эффективности своих действий по организации инклюзивного образования. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.) 2. Определение уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников)
Инклюзивная практика	Деятельностный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Владение эффективными способами взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования. 2. Уметь проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оценка способности решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.) 2. Оценка результатов деятельности студентов (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)

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

Таблица 5 – Оценка уровня сформированности инклюзивной готовности будущих педагогов

Критерии готовности	Методики оценки	Уровни		
		низкий	средний	высокий
Ценностно-мотивационный	Методика изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования (адаптированная методика В.В. Хитрюк)	0-15 баллов	16-30 баллов	31-45 баллов
	Самооценка профессионально-педагогической мотивации (Н.П. Фетискин)	0-5 баллов	6-10 баллов	11 и более баллов
Личностный	Методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская)	0-12 баллов	13-18 баллов	19-24 баллов
	Диагностика способности к эмпатии (опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)	0-16 баллов (юноши) 0-22 балла (девушки)	17-25 баллов (юноши) 23-29 баллов (девушки)	26-33 баллов (юноши) 30-330-балла (девушки)
Когнитивный	Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования» (Емельянова Т.В.)	0-8 баллов	9-17 баллов	18-25 баллов
	Определение уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишникова)	0-11 баллов	12-22 балла	23-34 балла
Деятельностный	Оценка результатов деятельности студентов (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	0-6 баллов	7-13 баллов	14-20 баллов
	Оценка способности решать профессиональные задачи (адаптированный вариант методики Кузьминой О.С.)	0-16 баллов	17-33 балла	34-50 баллов

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

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

С точки зрения личностного критерия, который также определялся по двум методикам («Психологическая компетентность учителя» Т.Н. Графской и опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна на способность к эмпатии), низкий уровень психологической компетентности продемонстрировали 26% респондентов (13 чел.), средний – 52% (27 чел.) и высокий уровень показали 22% (10 чел.) Способностью к эмпатии на среднем уровне обладают 47% будущих педагогов, а именно 24 чел. Высокий уровень эмпатии продемонстрировали только 5 чел., что составило 10% от общего числа диагностируемых. Таким образом, можно сделать вывод о том, что такой компонент как инклюзивная этика у большинства студентов развит недостаточно.

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

Для изучения уровня сформированности такого компонента как инклюзивная практика по деятельностному критерию применялись

адаптированные методики О.С. Кузьминой «Оценка способности решать профессиональные задачи» и «Оценка результатов деятельности студентов». Результаты диагностики показали, что этот компонент сформирован у студентов наиболее слабо. На высоком уровне инклюзивной практикой не владеет никто из двух групп. С большинством заданий не справились 72% студентов (37 чел.).

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

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

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

Представим полученные результаты в виде таблицы 6:

Таблица 6 – Результаты мониторинга уровня инклюзивной готовности будущих педагогов

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

Более наглядно результаты нулевого среза инклюзивной готовности будущих педагогов представлены в виде диаграммы (рис.6):

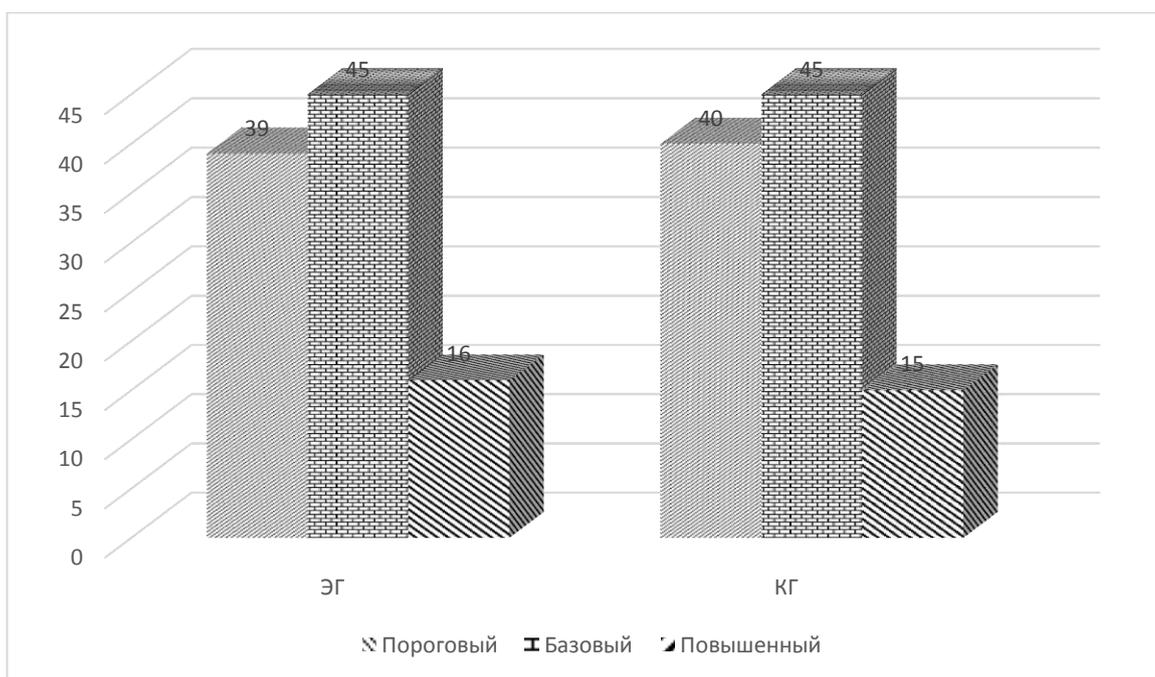


Рисунок 6 – Результаты мониторинга уровня инклюзивной готовности будущих педагогов

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

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

2.2 Реализация модели процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов

На этапе констатирующего эксперимента был проведен мониторинг уровня сформированности у будущих педагогов психолого-педагогического направления ключевых компонентов готовности к работе в гетерогенной образовательной среде. Результаты нулевого среза показали пороговый уровень инклюзивной готовности у трети студентов, что свидетельствует о необходимости разработки такой модели подготовки «учителей будущего», которая позволила бы им эффективно организовывать свою профессиональную деятельность, основываясь на принципах принятия инаковости. В первой главе диссертационного исследования мы спроектировали модель процесса формирования инклюзивной готовности студентов. В данном параграфе рассмотрим процесс реализации модели и проверки ее эффективности на практике.

Формирующий эксперимент проводился в течение апреля-мая 2016г. на базе Тольяттинского государственного университета на кафедре «Педагогики и методик преподавания». В качестве экспериментальной группы выступили студенты второго курса гр. ППОб-1402 (31 чел.), обучающиеся по специальности «Начальное образование».

Проведенное на констатирующем этапе тестирование на знание основ инклюзивного образования показало, что 51% студентов (26 чел.) освоили инклюзивную теорию на среднем уровне. 8 человек (16%) продемонстрировали высокий уровень освоения дисциплины. 17 студентов, а это 33%, показали низкие результаты в ходе тестирования. Результаты мониторинга актуального уровня инклюзивной готовности позволил сделать вывод о том, что теорией студенты овладели достаточно хорошо. Такие же компоненты как инклюзивная этика и практика сформированы слабо, т.к. упор в содержании обучения делается в большей степени на ознакомлении

студентов с разными типами нарушений в развитии детей. Поэтому в ходе формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было принято решение сконцентрироваться на развитии профессиональных компетенций, соответствующих таким компонентам готовности как инклюзивная этика и инклюзивная практика.

На втором курсе в четвертом семестре изучается «Профессиональная этика психолого-педагогической деятельности». На наш взгляд, именно эта дисциплина обладает богатым образовательным ресурсом для формирования основ инклюзивной этики и практики. Объем курса по учебному плану составляет 72 часа: 16 ч. лекционных, 18 ч. практических и 38 ч. отводится на самостоятельную работу студентов. Содержание дисциплины состоит из 1 модуля, в который входит 9 подразделов (тем).

Учебный материал курса были подвергнут дидактической переработке, наполнен инклюзивным содержанием и представлен в виде системы практических упражнений и проблемных заданий, формирующих компетенции, относящиеся к инклюзивной этике и практике. Внутреннее функционирование системы осуществляется через взаимодействие ее структурных компонентов (целей, задач, содержания, субъектов и объектов управления) в процессе обучения. При формировании компетентностей применяются такие виды деятельности студентов как учебная деятельность академического типа и квазипрофессиональная деятельность. В качестве средства организации учебно-познавательной деятельности используется система учебных заданий. Учебно-познавательная деятельность осуществляется в рамках организационной структуры коллективного способа обучения, включающего коллективно-фронтальную форму обучения, работу в группах сменного состава и самостоятельную работу.

Процесс формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях гетерогенной школы осуществлялся на практических занятиях курса дисциплины «Профессиональная этика психолого-педагогической деятельности» (Приложение В).

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

Реализация цели осуществляется посредством решения следующих задач:

1. Дать представления об инклюзивном образовании как важном социокультурном феномене общего и специального образования.
2. Повысить личностную мотивацию студентов к преобразованию профессиональной педагогической деятельности в направлении реализации принципов инклюзивного образования.
3. Учить разрабатывать программы для формирования в детском и взрослом коллективе толерантного отношения к лицам с ОВЗ.
4. Развивать у педагогов умение проектировать коррекционно-развивающую среду для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.
5. Выработать умения и навыки самостоятельной работы с педагогической литературой, с первоисточниками, умения решать педагогические задачи (ситуации).
6. Способствовать профессиональному самообразованию педагогов, развитию у них способности выявлять и анализировать проблемы организации инклюзивной практики.

Выбор тем занятий обусловлен набором компетенций педагога инклюзивного образования, обозначенным в первой главе данного диссертационного исследования (таблица 7).

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

Таблица 7 - Тематический план практических занятий

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание	Формы работы
1	Этические и правовые аспекты инклюзивного образования	2 ч.	Этические основания инклюзивного образования: культурологические аспекты, развитие концепции, гуманистическое содержание, принципы инклюзивного образования. Барьеры на пути инклюзии.	«мозговой штурм» презентация групповых проектов дебаты
2	Особые образовательные потребности детей с ОВЗ	2 ч.	Международные правовые документы о правах и свободах человека. Международные правовые документы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Понятие «дети с ОВЗ», «дети с особыми образовательными потребностями». Типология нарушений.	«круглый стол» представление презентаций решение контекстных задач
3	Современные модели инклюзивного образования	2 ч.	Организационные и психолого-педагогические условия, обеспечивающие обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании. Вариативные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.	«круглый стол»
4	Педагог в системе инклюзивного образования	2 ч.	Личность педагога инклюзивного образования. Педагогическая толерантность. Проблемы эмоционального принятия ребенка с ОВЗ. Нравственный смысл вопроса о профессиональной пригодности. Соответствие педагога требованиям инклюзивной школы. Необходимость постоянного самосовершенствования учителя. Специфика деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.	дискуссия коучинг-сессия
5	Культура инклюзии: общение и этикет	2 ч.	Коммуникативная компетентность педагога ИО. Стереотипы и барьеры в общении. Культура инклюзии: общение и этикет. Толерантная терминология. Этика взаимоотношений с людьми с ОВЗ и членами их семьи.	коллективное обсуждение деловая игра

Продолжение таблицы 7

№ п\п	Тема занятия	Кол-во часов	Содержание	Формы работы
6	«Уроки доброты» как средство популяризации инклюзивного образования	2 ч.	«Уроки доброты» в системе образования. Примерная структура и содержание урока. Методические рекомендации по проведению уроков понимания инвалидности. Виды тренинговых упражнения для «уроков доброты».	педагогическая мастерская
7	Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности	2 ч.	Сущность понятий «социальная поддержка», «психологическая устойчивость». Четыре основных типа приспособления человека с ОВЗ к ситуации инвалидности. Цели, задачи, виды, источники и критерии полезности поддержки.	дискуссия выступление с презентациями тренинг
8	Педагогические технологии организации инклюзивного образования	2 ч.	Современные педагогические технологии в инклюзивном образовании. Особенности применения интерактивных технологий (кейс-метод, портфолио) в ИО. Технология психологического сопровождения социализации, адаптации, коррекции в ИО. Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.	педагогическая мастерская
9	Построение инклюзивной культуры образовательной организации	2 ч.	Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Взаимодействие субъектов образовательной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Тьюторство. Индивидуальная образовательная программа.	коллективное обсуждение проектирование, сторителлинг

Системообразующим компонентом для организации самостоятельной работы по усвоению «инклюзивной теории» являлось использование облачных технологий Google Drive. В облаке преподаватель разместил методические указания по организации самостоятельной работы студентов при подготовке к практике, электронные учебные пособия к каждому занятию курса, презентации, видеофильмы и записи вебинаров. Студенты познакомились с теоретическими положениями, применяя технологию развития

критического мышления, ведя по ходу обучения «бортовой журнал», где проводили рефлексию освоения дисциплины. Особо хочется отметить возможности использования облачных сервисов при работе в группах над совместными проектами. По программе практикума студенты выполняли несколько групповых работ, например, разрабатывали проект мер по решению актуальных проблем развития инклюзивного образования в России, готовили презентации «Особые дети в обычном мире» по различным видам нарушений в развитии. Облачные технологии позволяют работать над проектом удаленно и в то же время вместе. Студенты получают задания и делятся на группы. Внутри группы распределяются обязанности. Затем руководитель группы создает документ и предоставляет доступ к нему сокурсникам (с помощью ссылки или по адресам электронной почты). Участники группы работают над проектом дома или в институте в режиме реального времени, наполняя документы содержанием. Они могут оперативно обмениваться сообщениями, вносить поправки и высказывать предложения, что делает совместную работу более эффективной. Когда работа закончена, предоставляется доступ преподавателю. Педагог может прокомментировать какие-либо части документа, чтобы студенты могли скорректировать его содержание до защиты проекта. Хочется отметить, что «...при оценивании участия в создании проекта важно то, что учитель может отследить хронологию изменений. По этой хронологии можно в какой-то степени определить, какой вклад внес каждый участник группы» [35, с. 908] Такая организация работы вызывает неподдельный интерес у студентов, приучая их работать в команде, создавая неизменно ситуацию успеха, повышая мотивацию к обучению.

В аудитории под руководством преподавателя осуществлялась практическая квазипрофессиональная деятельность. Важный толчок к принятию ценностей «включенного» образования дал студентам просмотр фильмов и социальных роликов об инклюзии: «Клеймо», «Ты самый лучший», «Особые мамы «особых» детей». Современные образовательные

технологии, применяемые в обучении, позволили повысить продуктивность образовательного процесса, сделать его эффективным и динамичным. Создание собственных презентаций, организация «мозгового штурма» для решения проблемных вопросов, разработка проектов инклюзивной направленности позволили активизировать познавательную деятельность студентов, мотивировать их на саморазвитие в плане готовности работать с «особыми» детьми.

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

Ознакомившись с примерами достижения людьми с инвалидностью и особыми образовательными потребностями высоких результатов в различных областях жизнедеятельности, студенты заинтересовались идеями «включения», однако в ходе дебатов высказывались противоречивые точки зрения на целесообразность применения такого подхода в образовании. Дискуссии, которые по ходу занятий предварили выполнение практических заданий, чтобы погрузить учащихся в суть проблемы, проходили динамично и продуктивно. В процессе обсуждения студенты могли выступить в разных ролях, например, критика или защитника. В процессе прохождения практикума были организованы дебаты «Принципы инклюзивного образования: за и против», «круглые столы» по вопросам: «Дифференцированное, интегрированное и инклюзивное образование детей с ОВЗ: возможности и недостатки», «Достоинства и недостатки специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с

ограниченными возможностями здоровья», мозговой штурм «Готово ли наше общество к инклюзии?»).

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

Инклюзия.

Полная, частичная.

Воспитывает, поддерживает, спланирует.

Учит принимать «других» людей.

«Включение».

Одним из заданий по теме «Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности» было составить кластер «Источники социальной поддержки в ситуации инвалидности». Студенты дома познакомились с сущностью понятий «социальная поддержка», «психологическая устойчивость», типами приспособления человека с ОВЗ к ситуации инвалидности, целями, видами задачами социальной поддержки, написали рецензию на научную статью по данной теме. В аудитории была организована дискуссия о значимости социальной поддержки для лиц с ОВЗ. Составление кластера на этом работы используется в качестве одной из форм рефлексии. Вот результат работы одной из групп (рис.7).

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



Рисунок 7 – Пример кластера, разработанного студентами

Для формирования личностных качеств педагога инклюзивной школы проводился тренинг толерантности, упражнения к которому студенты подбирали сами в процессе самостоятельной подготовки. Тренингу как одному из методов активного обучения присущи интерактивность, коммуникативность, экспрессивность, технологичность. Все эти характеристики делают этот метод целесообразной и эффективной формой работы по формированию инклюзивной готовности педагогов.

Целью проведения тренинга также было вооружение будущих учителей приемами формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ у сверстников с нормой в развитии и родительской общественности. Особый

отклик вызвали у студентов игры, имитирующие ограничения физических возможностей типа «Поводырь», «Имитация» и др. Будущие педагоги на собственном опыте столкнулись с ситуацией инвалидности, барьерами, препятствующими нормальной жизнедеятельности людей с ОВЗ в современном обществе, неприспособленностью окружающей среды к принятию идеи «инаковости». Эти упражнения студенты в последующем эффективно применяли при проектировании уроков понимания инвалидности. Видеозапись одного из таких уроков и методические указания по их проведению были размещены в облачном сервисе для самостоятельного просмотра, после чего студенты получили групповое задание по разработке фрагмента «урока доброты» в начальной школе.

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

Поведенческий компонент инклюзивной готовности будущих педагогов формировался в процессе изучения темы «Культура инклюзии: общение и этикет». Студентам были даны такие задания для самостоятельной работы как написать рецензию на статью по данной проблематике, реферат, посмотреть вебинар по теме. После коллективного обсуждения проблемных вопросов была организована деловая игра ««Мы общаемся – мы все разные», направленная на развитие коммуникативных способностей учащихся.

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

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

Особое место в формировании ключевых компетенций педагога «включенного» образование занимает решение контекстных задач. Концепция контекстного обучения разработана А. А. Вербицким в 1991 году. Сущность его определяется как организация такой деятельности, которая требует приобретения новых знаний и их последующего применения, объясняет и оправдывает усилия, затраченные на их усвоение [10]. Контекстная задача — это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное); требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание ее

личностной значимости. Такие задачи стимулируют познавательную активность студентов, повышают мотивацию к повышению профессионального мастерства и, создавая ситуацию успеха, вселяют в будущих педагогов уверенность в своих силах и педагогический оптимизм. Автором разработан сборник контекстных задач по основам инклюзивного образования, который был размещен в облачном сервисе, и каждый из студентов мог попробовать свои силы в поиске решения проблемных педагогических ситуаций. Важным методическим приёмом является составление контекстных проблемных ситуаций и задач студентами на основе анализа наблюдаемого педагогического опыта или опыта собственной педагогической деятельности. Разработанные учащимися задачи впоследствии были включены в сборник (Приложение Д).

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

1. «Мозговой штурм»: коллективное генерирование всевозможных вариантов решения задачи. На этом этапе неприемлема критика, важно предложить, как можно больше различных путей преодоления противоречия, пусть даже какие-то из них покажутся абсурдными.
2. Анализ предложенных вариантов решения задачи, высказывание аргументов «за» и «против».
3. Принятие и презентация оптимального решения.
4. Если задача предполагала несколько приемлемых вариантов решения, то заключительным этапом было их ранжирование по степени эффективности и целесообразности.

Результатом решения контекстной задачи являлся разработанный студентами алгоритм действий, позволяющий наиболее эффективно и безболезненно для всех субъектов инклюзивного образовательного процесса разрешить сложившуюся проблемную педагогическую ситуацию. Например,

после бурной дискуссии студенты разработали следующий алгоритм организации пространства в инклюзивном классе (рис. 8):

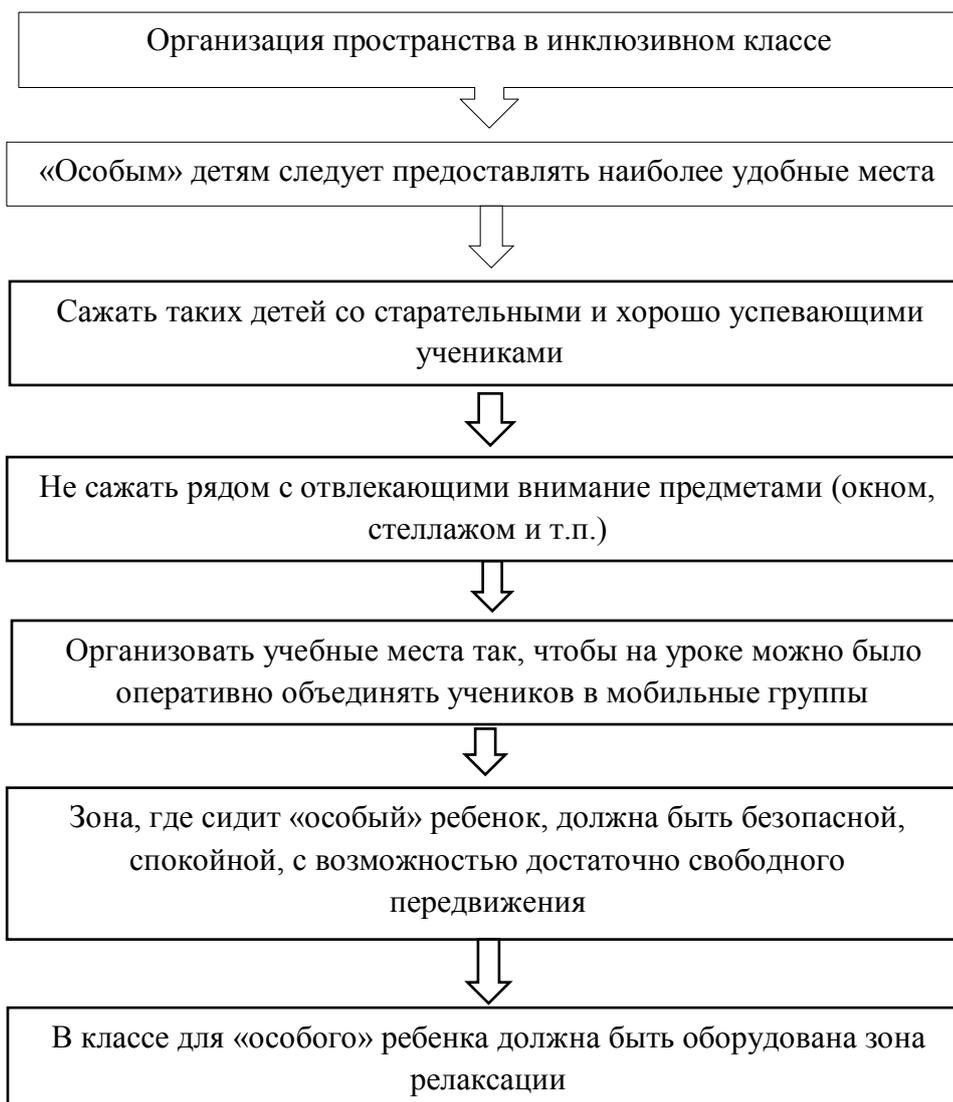


Рисунок 8 – Пример решения студентами контекстной задачи

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

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

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

В целом исследование показало, что использованные в образовательном процессе проектно-гуманитарные технологии активизируют те личностные механизмы, которые обеспечивают восхождение субъекта к

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

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

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

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

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

диагностике способности к эмпатии. Таким образом, результаты итогового среза в контрольной группе следующие: 6 чел. (30%) обладают пороговым уровнем, 11 чел. (55%) – базовым, 3 чел. (15%) продемонстрировали повышенный уровень готовности к работе в условиях инклюзивного образования (таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов в контрольной группе

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

Для наглядности представим результаты в виде диаграммы (рис. 8):

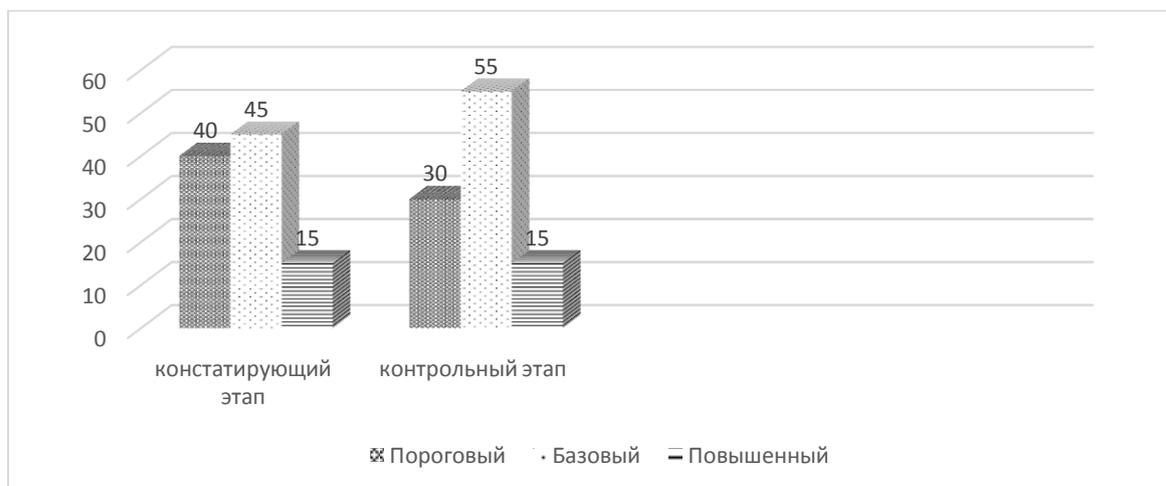


Рисунок 8 – Результаты диагностики уровня сформированности инклюзивной готовности в контрольной группе

На результатах итогового тестирования респондентов экспериментальной группы остановимся более подробно. Сразу отметим, что показатели уровня инклюзивной готовности студентов, проходивших обучение по предложенной в первой главе модели подготовки кадров для «включенного» образования, значительно повысились. Наибольшая

положительная динамика наблюдается по ценностно-мотивационному и деятельностному критериям. Так при изучении отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования по методике В.В. Хитрюк все студенты отметили, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах» и «инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей». Мнение группы таково, что обычные учебные заведения должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка. Таким образом, значительно повысился уровень профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов к работе с «особыми» детьми и произошла интериоризация ценностей «включенного» образования в сознание студентов (таблица 9). Они знают философию и принципы инклюзии, демонстрируют ценностное отношение к людям с ОВЗ, готовы в своей будущей профессиональной деятельности осуществлять совместное обучение здоровых и «особых» детей.

Таблица 9 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по ценностно-мотивационному критерию в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	констатирующий		контрольный	
	кол-во	%	кол-во	%
пороговый	12	39	3	10
базовый	16	51	18	58
повышенный	3	10	10	32

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 9):



Рисунок 9 – Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по ценностно-мотивационному критерию в экспериментальной группе

Высокий уровень эмпатии и психологической компетентности продемонстрировали 12 человек (57%) против 5 на констатирующем этапе эксперимента (таблица 10):

Таблица 10 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по личностному критерию в экспериментальной группе

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

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 10):

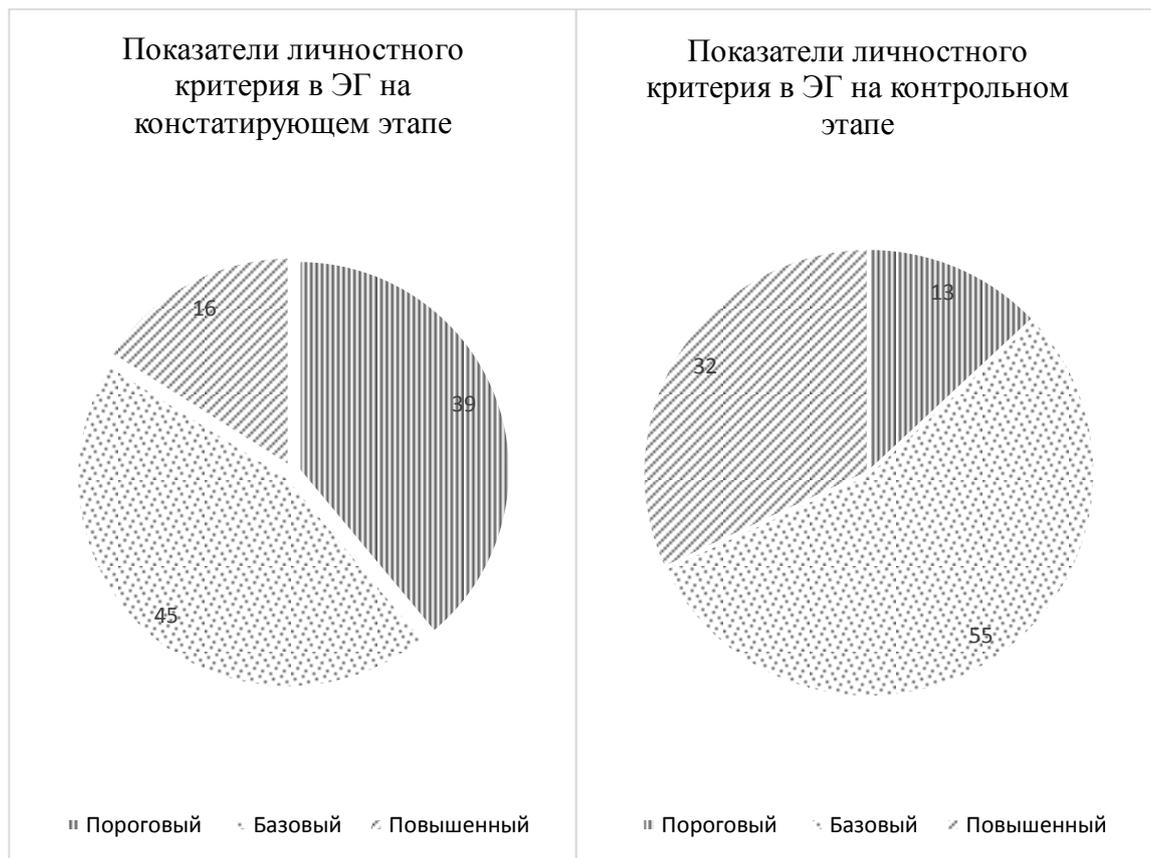


Рисунок 10 – Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по личностному критерию в экспериментальной группе

Повысился и уровень теоретической подготовки будущих педагогов по вопросам интеграции. У студентов улучшилось понимание типов нарушений развития, с которыми придется столкнуться, если они выберут профессиональный путь педагога инклюзивного образования. Также отмечается повышение уровня сформированности педагогической рефлексии. Будущие педагоги осознали, что работа над собой — это внутренняя организация всей жизни, это ее стиль и содержание. Для того чтобы лучше организовать деятельность, раскрыть свой творческий потенциал, каждый из нас может составить программу личностного роста, которая по-новому раскроет грани межличностных отношений, повысит уровень эмпатии к окружающим людям. Это качество, которое в будущем поможет учащимся в непрерывном самообразовании и повышении профессиональной компетентности.

Обобщая вышесказанное, приведем конкретные цифры (таблица 11):

Таблица 11 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по когнитивному критерию в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	констатирующий		контрольный	
	кол-во	%	кол-во	%
пороговый	9	29	5	16
базовый	14	45	14	45
повышенный	8	26	12	39

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 11):



Рисунок 11 – Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по когнитивному критерию в экспериментальной группе

Для оценки уровня сформированности такого компонента готовности к работе в разнородных учебных группах как инклюзивная практика по деятельностному критерию использовались методика оценки продуктов деятельности студентов и способности решать профессиональные задачи. На

этапе констатирующего эксперимента показатели готовности в обеих группах были невысокими. После прохождения практикума студенты продемонстрировали высокий уровень способности осуществлять практическую деятельность в условиях инклюзивного образования. При решении педагогических задач следует отметить владение будущими педагогами приемами вовлечения «особых» детей в совместную деятельность со здоровыми учениками, знание способов формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ как учащихся, так и родительского сообщества, умение проектировать пространство классной комнаты с учетом образовательных и физических потребностей каждого участника учебно-воспитательного процесса.

Второй методикой, по которой определялся уровень владения студентами инклюзивной практикой, стала оценка продуктов деятельности. Экспертизе подвергались такие работы как конспект урока с применением дифференцированного подхода, программа самообразования, эссе и разработка модели личности педагога инклюзивного образования. Анализ конспектов уроков показал, что студенты научились ставить цели и задачи уроков с учетом индивидуальных потребностей учащихся в зависимости от особенностей их развития, выстраивать индивидуальную траекторию обучения, подбирать дифференцированные задания в соответствии со способностями каждого ученика. На уроках будущие педагоги обязательно уделяют внимание режимным моментам, позволяющим снять эмоциональное и физическое напряжение. Отдельной строкой в технологической карте урока многие студенты выделяют действия учителя по отношению к детям с ОВЗ и основные направления коррекционно-педагогической работы. Приведем пример из конспекта урока математики для 2 класса на тему: «Сложение и вычитание в пределах 20», составленного студентом:

«...–Выполним следующее задание:

$$12-9= 14-8= 16-9=$$

$$5+9= 4+8= 7+9=$$

(Учитель дает карточку с примерами ребенку с ОВЗ $10+2=14+1=12-1=11-1=$, контролирует запись примеров у ребенка с ОВЗ, помогает ему выполнить проверку.)

Работа с учебником.

–Откройте учебники с. 66 упр.1, найдите неверные равенства, исправьте ошибки. (устно)

(Учитель помогает ребенку с ОВЗ найти нужную страницу и сориентироваться в задании.)

–Молодцы, ребята, справились, лисичка награждает вас жетонами.

–Наше путешествие подходит к концу.

–За вами всё время наблюдал филин и за хорошее поведение он дарит осенние листики следующим ребятам...

(Обязательно дать листики-жетоны ребенку с ОВЗ)...»

Положительной моментом является и то, что большинство бакалавров ознакомились с примерами оформления документации по организации инклюзивного образовательного процесса и успешно применяют эти знания на практике.

С разработкой программы самообразования на констатирующем этапе эксперимента студенты не справились. т.к. не имели представления, какие пункты должны быть прописаны в такой программе. После прохождения практикума будущие педагоги научились ставить цели и задачи повышения своей профессиональной компетентности, выявлять последовательные шаги по достижению этих целей. Фрагмент такого плана, выполненного студентом, приведен ниже в таблице 12.

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

Таблица 12 – Фрагмент индивидуального плана самообразования, разработанного студентом

№	Этап	Содержание работы	Сроки	Отметка о выполнении
1	Диагностический	Анализ литературы по инклюзии и имеющегося опыта	Июль 2016г.	Список литературы и интернет-ресурсов
		Выявление тенденций внедрения инклюзивных процессов в российскую систему образование, а также собственных пробелов в подготовке к работе с учащимися с ОВЗ		Аналитическая справка
2	Прогностический	Выбор темы самообразования	Август 2016г.	Тема самообразования: «Технологии инклюзивного образования в начальной школе»
		Формулировка цели и задач самообразования		Цель: способствовать реализации инклюзивных принципов в начальных классах общеобразовательной школы Задачи: - изучить психолого-педагогическую литературу по вопросам инклюзивного образования; - совершенствовать учебно-воспитательный процесс с учётом индивидуальных способностей учащихся, их интересов, образовательных возможностей, состояния здоровья; - овладеть современными технологиями организации инклюзивного образовательного процесса;
		Ожидаемые результаты	<ul style="list-style-type: none"> • разработка и проведение открытых уроков, мастер-классов, обобщение опыта по исследуемой теме; • участие в интернет-конкурсах и в интернет-проектах. 	

Продолжение таблицы 12

		Определение формы самообразования		Индивидуальная – через индивидуальный план. Групповая – через участие в методических объединениях, мастер-классах, конкурсах.
3	Практический	Создание кейса по теме самообразования	2016-2017гг.	Методическая, нормативно – правовая копилка материалов, подборка учебных фильмов и видеоматериалов.
		Знакомство с новыми формами, методами и приёмами обучения.		
		Изучение опыта работы лучших учителей своей школы, города, края через Интернет.		
		Участие в научно-практических конференциях, конкурсах творческих работ, олимпиадах.		Публикации в сборниках по итогам конференций
		Создание персонального учительского сайта, его регулярное пополнение		Разработка дидактических материалов, тестов, наглядностей, презентаций
		Курсы повышения квалификации инклюзивной направленности, семинары, вебинары		Разработка адаптированных образовательных программ, технологических карт уроков, сценариев «уроков доброты», родительских собраний.
4	Обобщающий	Подведение итогов, оформление результатов	2018г.	Методические рекомендации
5	Внедренческий	Применение авторских методических разработок в практической деятельности	2018-2019г.	Участие в работе МО, педсоветах, проведение мастер-классов, публикации

Приведем пример эссе, где отражается все вышеперечисленное: «...Для каждой мамы ее ребенок – больной ли, здоровый – самый лучший. Она любит его любым. И это естественно, что она хочет, чтобы малыш жил полноценной жизнью, а не в изоляции, в которую загоняет его современное общество, неприспособленное к принятию «других» людей. И дело здесь даже не отсутствии специальных устройств типа пандусов и т.п. Дело в барьерах в сознании каждого из нас. Ведь это страшно, когда родители запрещают своим детям общаться с детьми-инвалидами, как будто это может быть заразно. И мне кажется, что сами здоровые ребята больше готовы проявить толерантность, нежели взрослые. Хотя, конечно, дети порой бывают очень жестоки. Учителя, как никто другой, могут сделать многое, чтобы разрушить эти устаревшие стереотипы. Я готова работать в классе, где будут вместе учиться здоровые ребята и детки с ОВЗ, я хочу научить общаться, дружить понимать и помогать друг другу.»

Анализ результатов деятельности показал, что у каждого будущего педагога имеется свое отношение к инклюзивному образованию, но все понимают необходимость построения этого процесса. Результаты исследования уровня сформированности готовности к работе в условиях инклюзивного образования по деятельностному критерию приведены в таблице 13:

Таблица 13 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по деятельностному критерию в экспериментальной группе

Уровни	Этап эксперимента			
	констатирующий		контрольный	
	кол-во	%	кол-во	%
пороговый	24	78	4	13
базовый	7	22	16	52
повышенный	0	0	11	35

Представим данные таблицы в виде круговой диаграммы (рис. 12):



Рисунок 12 – Результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов по деятельностному критерию в экспериментальной группе

Обобщая результаты контрольного этапа, заполним сравнительную таблицу показателей инклюзивной готовности респондентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (таблица 13).

Таблица 13 – Сравнительные результаты исследования инклюзивной готовности будущих педагогов в экспериментальной группе

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

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

Более наглядно динамика показателей инклюзивной готовности будущих педагогов представлена на рисунке 13.



Рисунок 13 – Результаты оценки уровня сформированности инклюзивной готовности в экспериментальной группе

Представим числовые результаты опытно-экспериментальной работы в обеих группах до и после проведения формирующего эксперимента в сводной диаграмме (рис. 14):

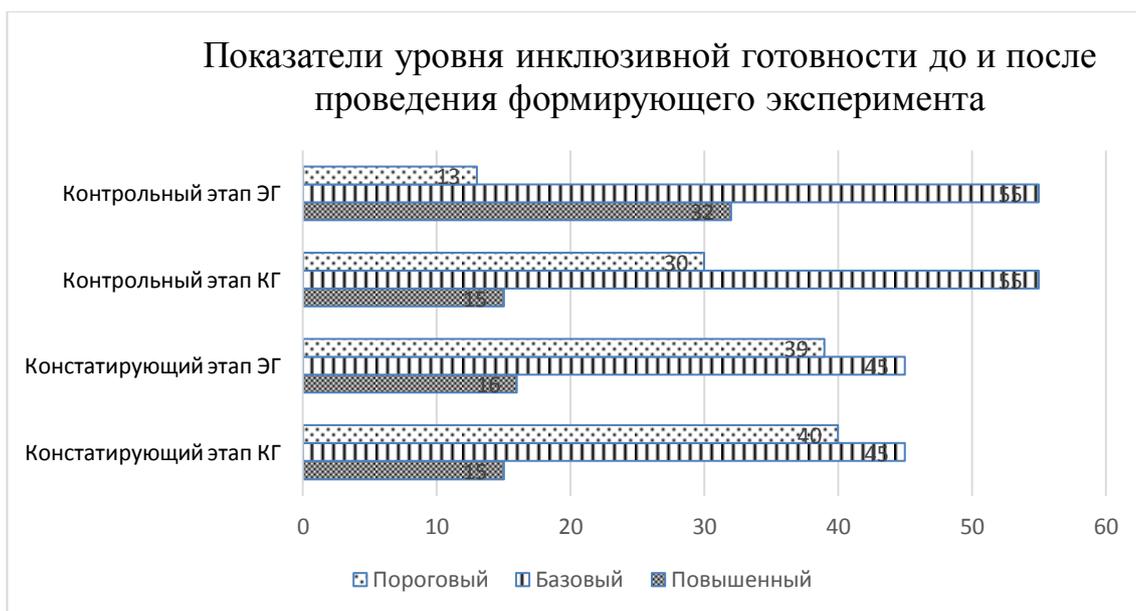


Рисунок 14 – Сравнительные показатели уровня инклюзивной готовности до и после проведения формирующего эксперимента

Таблицы сравнительных результатов оценки уровня сформированности готовности к работе в условиях инклюзивного образования по каждому студенту экспериментальной и контрольной групп приведены в приложении Ж.

Таким образом, оценка полученных результатов продемонстрировала положительную динамику уровня инклюзивной готовности студентов, что свидетельствует об эффективности авторской модели процесса подготовки к работе в гетерогенной среде. Включение в данную модель в качестве основы обучения студентов гуманитарных технологий способствовало развитию рефлексивно-оценочных, проективных, аналитико-прогностических, развивающих, коммуникативных, информационных умений будущих педагогов в области организации инклюзивной практики.

Выводы по главе 2

1. Опытно-экспериментальная работа по повышению уровня инклюзивной готовности бакалавров психолого-педагогического направления организовывалась с целью апробации модели формирования у студентов профессионально важных качеств и компетенций, необходимых для успешной реализации инклюзивных принципов в профессиональной деятельности, а также оценки ее эффективности.
2. Согласно логике психолого-педагогического исследования, экспериментальная работа проводилась последовательно в три этапа: констатирующего, формирующего и контрольного, – для каждого из которых были определены задачи исследования.
3. На констатирующем этапе эксперимента были разработаны уровни, критерии и показатели, отобраны методики диагностики для определения актуального уровня готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Также

были подобраны экспериментальная и контрольная группы студентов общим количеством 51 чел. группы. Диагностический срез показал, что необходимые педагогу инклюзивного образования умения и профессионально важные качества у будущих педагогов сформированы недостаточно, поэтому необходима целенаправленная работа в этом направлении.

4. На формирующем этапе эксперимента была внедрена и апробирована модель процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, в основе которой лежит использование гуманитарных технологий. В структуре модели выделены целевой, содержательный, процессуально-технологический и контрольно-оценочный компоненты. Реализация модели осуществлялась в процессе прохождения практикума по дисциплине «Профессиональная этика психолого-педагогической деятельности». Разработанное содержание комплекса методов и приемов процесса формирования готовности студентов к работе с «особыми» детьми в рамках образовательного процесса в вузе позволило осуществить обучение по следующим направлениям: организационно-методическому, образовательному, информационно-коммуникативному, проектному, личностно-смысловому. Самостоятельная работа при прохождении практикума осуществлялась с использованием облачных технологий. В облачном сервисе были размещены методические указания по подготовке к практическим занятиям, электронные учебные пособия, презентации, видеоматериалы. Эмпирическим путем было доказано, что использование облачных технологий в образовании способствует повышению информационной культуры студентов, познавательной активности и, как следствие, качества образования в целом.

5. На контрольном этапе исследования при повторной диагностике доказано, что у будущих педагогов в плане развития инклюзивной готовности наблюдается определенный прогресс, который проявляется:
- в перемене ценностно-мотивационных ориентаций по отношению к идее инклюзивного образования;
 - в умении решать профессиональные задачи по организации совместного обучения детей с отклонениями в развитии и обычных учеников;
 - в наличии у студентов упорядоченных знаний о принципах инклюзии, законодательстве и правовых основах построения инклюзивного общества в целом, и системы «включенного» образования в частности, а также актуальном представлении о социальных явлениях и процессах в стране.

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

Заключение

Исследование процесса формирования готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования предусматривало решение определенных задач.

Первой задачей являлось изучение современной психолого-педагогической литературы по вопросам «включенного» образования и подготовки профессиональных кадров для его реализации. Путем анализа процесса внедрения прогрессивных идей совместного обучения здоровых детей и учащихся с ОВЗ в современную образовательную практику было выявлено три уровня существования барьеров на пути инклюзии: макроуровень, мезоуровень и микроуровень. К макропроблемам относятся те, которые требуют решения на федеральном уровне: отсутствие федерального закона о специальном образовании, приоритетная поддержка государством специальных коррекционных учреждений в противовес инклюзивным школам, делегирование полномочий в вопросах реализации инклюзивной политики с государственного уровня на региональный. К мезоуровню следует отнести барьеры, которые возникают при реализации инклюзивных идей в самих общеобразовательных учреждениях: жесткое ориентирование на достижение всеми учащимися образовательного стандарта без учета их индивидуальных возможностей, отсутствие адаптированных образовательных программ для детей с теми или нарушениями в развитии, отсутствие материально-технических возможностей для организации «безбарьерной среды» и др. Основными проблемами на микроуровне является наличие культурных стереотипов по отношению к людям с инвалидностью. Профессиональная некомпетентность в вопросах работы в смешанных классах преподавательского состава также является одним из препятствий на пути инклюзии. Это и послужило

обоснованием актуальности данного психолого-педагогического исследования.

Вторая задача предполагала анализ существующих теоретических подходов к раскрытию сущности понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования». Для решения этой задачи было проведено теоретическое исследование соотношения данной дефиниции с понятиями «инклюзивная готовность» и «инклюзивная компетентность», рассмотрены взгляды современных ученых на их трактовку, выделены структурные компоненты. В данном исследовании «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» рассматривается как устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся направленностью будущих педагогов на реализацию принципов «включения» в своей профессиональной деятельности. Компонентами готовности педагогов к работе в смешанных группах являются инклюзивная этика, инклюзивная теория и практика. Инклюзивная этика определяется как важнейшее условие формирования инклюзивной готовности будущих педагогов. Это фундамент, на который накладываются инклюзивная теория и инклюзивная практика. Зона пересечения этих трех компонентов и определяется понятием «инклюзивная готовность».

Конкретизация трактовки данной дефиниции создала предпосылки для решения третьей исследовательской задачи, а именно: разработать модель формирования инклюзивной готовности студентов педагогических вузов. Данная модель представляет собой поэтапную совместную деятельность преподавателей вуза и студентов, основанную на принципах научности, последовательности, творческой активности, дифференцированного и индивидуального подходов. В модели выделены следующие этапы: целевой, содержательный, процессуально-технологический и контрольно-оценочный. Основными технологиями, через которые реализуется данная модель на практике, являются гуманитарные, а именно: интерактивные, педмастерские, проблемное и контекстное обучение, case-study, проектные и др.

Для определения актуального уровня инклюзивной готовности студентов были определены уровни, критерии и показатели этого профессионального качества будущих педагогов, что способствовало решению четвертой задачи исследования. Были выделены 4 критерия: ценностно-мотивационный, личностный, когнитивный и деятельности. Для каждого критерия определены показатели, что сделало возможным проведение диагностики уровня сформированности компонентов готовности. Таких уровней было выделено три: пороговый, базовый и повышенный. На констатирующем этапе экспериментального исследования было установлено, что у большинства студентов готовность к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Имея элементарные знания о природе нарушений в развитии детей, будущие педагоги испытывают серьезные затруднения при организации совместного обучения здоровых и «особых» учеников. Отсюда возникла необходимость внедрения разработанной модели процесса формирования инклюзивной готовности в практику вузовской подготовки педагогических кадров.

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

Таким образом, была подтверждена гипотеза о том, что эффективность подготовки студентов педагогических вузов к работе в разнородной образовательной среде может быть повышена, если:

1. Инклюзивную готовность рассматривать как один из ключевых компонентов профессиональной подготовки будущих педагогов.
2. Конкретизировать сущность дефиниции «инклюзивная готовность педагога».
3. В качестве основы формирования инклюзивной готовности рассматривать инклюзивную этику, на которую в процессе обучения накладываются инклюзивная теория и практика.
4. Определить уровни, показатели и критерии готовности будущих педагогов к обучению детей с ОВЗ в общеобразовательных школах.
5. Разработать модель обучения, обеспечивающую системность, целостность и последовательность процесса формирования инклюзивной готовности студентов.

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

Список используемой литературы

1. Абрамова, Н. А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) [Текст] / Н.А. Абрамова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф.; Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 225–227.
2. Алашеев, С.Ю. Методические рекомендации по организации интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // С.Ю. Алашеев, С.А. Ефимова, Т.Г. Кутейницына. – Самара: ПРОФИ, 2003. –76 с.
3. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка [Текст]: практический справочник: ок. 11 000 синоним. рядов / З.Е. Александрова. – 14-е изд., стеротип. – М.: Рус. Яз. – Медиа, 2006. – 564 с.
4. Алехина, С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования [Текст] / С.В. Алехина // Педагогический журнал Башкортостана. –2013. – №1(44). – С. 26–32.
5. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в практике образования [Текст] / С.В. Алехина. // Аутизм и нарушения развития. – 2013. –№1(40). – С. 1–6.
6. Алова, Н.Н. Педагогическая культура: функциональный анализ [Текст] / Н.Н. Алова. // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – С. 9–13.
7. Амонашвили, Ш.А., Гуманно-личностная педагогика: теория и практика [Текст] / Ш.А. Амонашвили, И.И. Зайцева // Образование и саморазвитие. –2012. – № 33. –С. 28–32.

8. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – 2-ое изд. – СПб.: Питер, 2001. – 260 с.
9. Андреева А.А. Особенности проявления профессионально важных качеств педагогов специального и инклюзивного образования у студентов [Текст] / А.А. Андреева [и др.] // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.: в 10 ч.; под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – №7, часть X. – С. 8–11.
10. Андриевская, Л.А. Использование контекстного обучения в высшей школе для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Л.А. Андриевская // Международный научный журнал «Символ науки». – 2015. – №11. – С. 99–102.
11. Ахметжанова, Г.В. Инновационный подход в формировании готовности личности к педагогической деятельности [Текст] / Г.В. Ахметжанова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – №1(19). – С. 227–230.
12. Ахметжанова, Г.В. Эмпирическое исследование уровня развития педагогической функции будущего педагога [Текст] / Г.В. Ахметжанова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – Самарский государственный технический университет. – 2014. – №3 (23). – С. 13–18.
13. Ахметова, Д.З. Готовность российских педагогов реализовывать инклюзивную культуру и инклюзивную практику (концепция и реальность) [Текст] / Д.З. Ахметова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО, 2016. – Часть 1. – 520 с.

14. Блаженко, А.В. Формирование профессиональной культуры будущих педагогов-психологов [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Блаженко. – Калининград, 2009. – 24 с.
15. Бобиенко, О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / О.М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 155 с.
16. Богданова, Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры [Текст] / Е.В. Богданова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2015. – №3. – С. 158–160.
17. Бонин, О.В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности [Текст] / О.В. Бонин // СПО. – 2013. – №1. – С. 49–51.
18. Борытко, Н.М. Моделирование в психолого- педагогических исследованиях [Текст] / Н.М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – №1. – С. 11–15.
19. Бут, Т. Показатели инклюзии [Текст]: практическое пособие / Т. Бут, М. Эйнскоу; под ред. М. Вогана; пер. с англ.: И. Аникеев; научн. ред. Н. Борисова; общая ред.: М. Перфильева. – М.: РООИ «Перспектива», 2007. – 124 с.
20. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование – образование для всех [Текст] / А.П. Валицкая, В.А. Рабош // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 18–22.
21. Воденникова, Л.А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Воденникова. – Челябинск, 2015. – 193с.
22. Воронич, Е.А. Повышение инклюзивной культуры родителей как педагогическая проблема. Комплексная психологическая помощь в образовании [Текст] / Е.А. Воронич, Г.Г. Козлова // Материалы IV

- научно-практической конференции 15 декабря 2014 года. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 15–18.
23. Галасюк, И.Н. Профессиональная позиция педагога в работе с особым ребенком и его семьей [Текст] / И.Н. Галасюк // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО, 2016. – Часть 1.– 520 с.
24. Гершунский, Б.С. Философия образования [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: «Флинта», 1998. – 432с.
25. Герасименко, Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / Ю.А. Герасименко // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6 – С. 145 –150.
26. Глухов, В.П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии [Текст]: курс лекций по учеб. дисциплине / В.П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2012. – 256 с.
27. Губина, Е.В. Подготовка будущих учителей к работе с особыми детьми в условиях инклюзивного образования [Текст] / Е.В. Губина Е.В. // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: научные материалы I Международной научно-практической конференции. – М.: Крылья, 2014. – С.45– 49.
28. Грунт, Е. В. Факторы формирования профессиональной культуры педагогов высшей школы [Текст] / Е.В. Грунт, А.Н. Лымарь // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования: материалы XI международной конференции. – Екатеринбург, 2010. – С. 178–181.
29. Денисова, О.А. Концептуальные основы подготовки педагогов инклюзивного образования [Текст] / О.А. Денисова, О.Л. Леханова, В.Н. Пониканорова // Дефектология. – №3. – 2012. – С. 81–90.

30. Деркач, А.А. Акмеология [Текст] / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
31. Дурай-Новакова, К.М. Формирование профессиональной готовности студента к педагогической деятельности [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
32. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы [Текст]: научное издание / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
33. Евгеньева А.П. Словарь русского языка [Текст] / А.П. Евгеньева. – М.: Мысль, 1981. – Т. 1. – с. 702.
34. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев [и др.] // Дефектология. – 2010. – №5. – С. 67–72.
35. Емельянова, О. А. Применение облачных технологий в образовании [Текст] / О.А. Емельянова // Молодой ученый. – 2014. – №3. – С. 907–909.
36. Емельянова, Т.В. Компетентностный «портрет» будущего педагога инклюзивного образования [Текст] / Т.В. Емельянова // Вестник гуманитарного института ТГУ. – 2014. – №1 (15). – С. 13–17.
37. Емельянова, Т.В. Основы инклюзивного образования [Текст]: практикум / Т.В. Емельянова, Ю.М. Александров. – Тольятти: Изд-во ТГУ, 2014. – 69 с.
38. Емельянова, Т.В. Теоретические аспекты готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / Т.В. Емельянова, Ю.М. Александров // Вестник науки ТГУ. – 2013. – №3. – С. 420–423.
39. Емельянова, Т.В. Теоретические аспекты формирования правовой компетентности будущих педагогов в сфере инклюзивного образования:

- специфика профессиональной компетентности [Текст] / Т.В. Емельянова // Вестник гуманитарного института ТГУ. –2014. – №2 (16). – С. 15–18.
40. Журавлева, Н.В. Практическая деятельность в работе с молодыми людьми с ограниченными возможностями здоровья как средство личностно-профессионального развития студента среднего профессионального образования» [Текст] / Н.В. Журавлева, Л.М. Парфенова // Наука, образование, общество: актуальные вопросы и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2015г.: в 4 ч. – М.: ООО «АР-Консалт», 2015г. – Ч. II. – 161с.
41. Загвязинский, В.И. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 352 с.
42. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
43. Зарубежные и российские исследования в сфере инклюзивного образования [Текст] / под ред. Рыскиной В.Л., Самсоновой Е.В. – Москва: Форум, 2012. – 180 с.
44. Зимнухова, Т.Ю. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности [Текст] / Т.Ю.Зимнухова, Т. В. Кожекина, В. В. Кондратьева // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. – 2011. – № 4. – С. 22–28.
45. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

46. Иванина, Ю.П. Использование облачных технологий в образовании [Текст] / Ю.П. Иванина // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей международной научно-практической конференции; под. общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2016. – 214с.
47. Инклюзивное образование как основное направление развития региональной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: научно-методический сборник / Н.М. Борозинец [и др.]. – Ставрополь, 2014. – 243с.
48. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 118с.
49. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст]: метод. пособие / М.С. Староверова [и др.] ; под ред. М.С. Староверовой. – М.: Владос, 2011 – 166с.
50. Исаев, И.Ф. Теоретические основы формирования профессиональной педагогической культуры преподавателя высшей школы[Текст]: дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.Ф. Исаев. – М., 1993. – 398 с.
51. Карынбаева, О.В. Подготовка педагогов дополнительного профессионального образования к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.В. Карынбаева. – Тольятти, 2016. – 214 с.
52. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст]: для высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.; Ростов н/Д: «МарТ», 2005. – 448 с.
53. Кожекина, Т.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивной практики [Текст] / Т.В.Кожекина // Научные исследования в образовании: педагогика, психология, экономика. – 2013. – №: 6. – С. 52–56.

54. Козловская, Г.Ю. Аксиологические приоритеты в структуре личностно-профессиональной направленности педагогов инклюзивного образования [Текст] / Г.Ю. Козловская // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 5(44). – С. 183–187.
55. Краснова, Н.А. Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования [Текст] / Н.А. Краснова // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов; под науч.ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой. – М.: Издательство «Спутник+», 2015. – С. 144-149.
56. Кузнецова, Е.П. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чита, 2006. – 167 с.
57. Кузнецова, Т.В. Программно-целевой подход к формированию профессионального мастерства личности в условиях непрерывного социально-культурного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Т.В. Кузнецова. – Москва, 2010. – 465 с.
58. Кузьмин, А. М. Аксиологический подход в формировании интереса к будущей профессиональной деятельности [Текст] / А.М. Кузьмин // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1 – с. 124–127.
59. Кузьмина, О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / О.С. Кузьмина. – Вестник Омского университета. – 2013. – № 2. – С. 191–194.
60. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с.
61. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека [Текст] / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 343с.

62. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
63. Макарова, И. А. Инклюзивное образование, толерантность, эмпатия: грани пересечения [Текст] / И. А. Макарова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV международной научной конференции (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. – С. 129–132.
64. Мара, Э.А. Особенности применения инновационных методов обучения в вузе [Текст] / Э.А. Мара, С.В. Губарьков // Новая наука: от идеи к результату: Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (Сургут, 22.01.2017). – Стерлитамак: АМИ, 2017. – №1–2. – С. 59-61.
65. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
66. Меерзон, Т.И., Гусева И.В. Инклюзивное образование в России: состояние, тенденции [Текст] / Т.И. Меерзон, И.В. Гусева // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.); отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 185-190.
67. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения [Текст] / Н.М. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–87.
68. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика [Текст] / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фурьева. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 335 с.

69. Неретина, Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология [Текст]: учеб. - метод. комплекс / Т.Г. Неретина. – М.: Флинта, 2010. – 374с.
70. Нигматов, З.Г. Инклюзивная педагогика - гуманная педагогика [Текст] / З.Г. Нигматов // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию». – Казань–Зеленодольск, 2013. – 561с.
71. Никитина, Г.В. Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.В. Никитина. – Иркутск, 2005. – 178 с.
72. Носко, И.В. Компетентностная подготовка магистров к инклюзивной образовательной деятельности [Текст] / И.В. Носко // Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Казань, 11–12 ноября 2014 г.); сост. А.И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – С. 307–310.
73. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст]: около 53 000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: «ОНИКС», 2004. – 896 с.
74. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях [Текст]: методические рекомендации / отв. ред. С.В. Алехина. — М.: МГППУ, 2012. — 92 с.
75. Организация работы с учащимися с ограниченными возможностями

- здоровья в условиях внедрения инклюзивного образования [Текст]: методические материалы / под научной ред. Н.А. Палиевой. – Ставрополь: ГБОУ ДПО СКIRO ПК и ПРО, 2012. – 152 с.
76. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких [и др.] – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528с.
77. Перфильева, М.Ю. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования [Текст] / М.Ю. Перфильева, Ю.П. Симонова, С.А. Прушинский; под редакцией Туркиной Т.Г. – М.: РООИ «Перспектива», 2012.– 57 с.
78. Плаксина, Л.И. Инклюзивное образование (совместное обучение) лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и пути их решения [Текст] / Л.И. Плаксина // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.): отв. за выпуск: Л.Б. Осипова, Е.В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С.9–19.
79. Покрина, О.В. Актуальные проблемы подготовки кадровых ресурсов в реализации инклюзивного образования [Текст] / О.В. Покрина // Инклюзивное образование: инновационные проекты, методика проведения, новые идеи: сборник научно-методических материалов; под науч. ред. А.Ю. Белогурова, О.Е. Булановой, Н.В.Поликашевой – М.: Издательство «Спутник+», 2015. – С. 33-36.
80. Пониканорова, В.Н. Система психологического сопровождения многоуровневого процесса подготовки кадров для инклюзивного образования [Текст] / В.Н. Пониканорова // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина: Научный журнал. – 2014. – №31. – С. 16–26.
81. Похлебаева, М.Б. Акмеологический подход в системе высшего профессионального [Текст] / М.Б. Похлебаева // Современные

- тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции 31 октября 2015 г.; под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород: ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 7. – С. 116-117.
82. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14.12.2015 г. № 1457 «Об утверждении ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриат) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71309970>.
83. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] –Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/>.
84. Психолого-педагогическая диагностика развития лиц с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учебник / Ред. И.Ю.Левченко; С.Д. Забрамная. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 335 с.
85. Пронина, Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла [Текст] / Н.А. Пронина // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 287–289.
86. Психолого-педагогические основы образовательной деятельности и инклюзивного образования [Текст]: рабочая программа модуля дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» / Сост. С.Ю. Визитова [и др.]. – Южно-Сахалинск: Изд-во ГБОУ ДПО ИРОСО, 2016. – 18 с.
87. Ратнер, Ф.Л. Пути решения проблем инклюзивного образования за рубежом (на примере Международного мюнхенского центра реабилитации и развития) [Текст] / Ф.Л. Ратнер // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным

- участием «Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию». – Казань-Зеленодольск, 2013. – 561с.
88. Сабельникова, С.И. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе [Текст]: методические рекомендации для учителей начальной школы / С.И. Сабельникова; под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.
89. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Г. Самарцева. – Орел, 2012. – 25с.
90. Сафонова, Н. А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / Н.А. Сафонова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 211–215. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95086.htm>.
91. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность [Текст] / Г.К. Селевко // Сельская школа: российский педагогический журнал. – 2004. - №3. – С. 29–32.
92. Семенов, И.Н. Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований [Текст] / И.Н. Семенов // Общественные науки и современность. – 1998. – №3. – С. 134-142.
93. Синявская, А.А. Информационно-коммуникативная компетентность педагога инклюзивного образования [Текст] / А.А. Синявская // Инфо-стратегия – 2016: Общество. Государство. Образование: сборник материалов конференции. – Самара, 2016. – С. 490-494.
94. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007 – 576 с.

95. Сорокопуд, Ю. В. Применение гуманитарных технологий в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Ю.В. Сорокопуд, О.В. Клименко, Е.Н. Хадикова Е. Н. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 12. – С. 396–400. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/54189.htm>.
96. Спирин, Л.Ф. Профессиограмма общепедагогическая [Текст] / Л. Ф. Спирин. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 33 с.
97. Сунцова, А.С. Теории и технологии инклюзивного образования [Текст]: учебное пособие / А.С. Сунцова. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. – 110 с.
98. Суртаева, Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве [Текст]: монография / Н.Н. Суртаева. – Омск: БОУ ДПО «ИРООО», 2009. – 180 с.
99. Тесленко, О.В. Формирование профессионализма педагога: компетентностный подход [Текст] / О.В. Тесленко, Е.И. Артамонова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М.: МАНПО, 2016. – С. 166-183.
100. Уроки по пониманию инвалидности в школе [Текст]: пособие для учителя / сост.: Т.Н. Седовина [и др.]. – Архангельск: Лоция, 2016. – 128 с.
101. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс] // Консультант плюс. – 2012. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online>.
102. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Хафизуллина – Астрахань, 2008. – 23 с.

103. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. [Текст] / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – №1: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. – С. 80-84.
104. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. – 2013. – №3 (79). – С. 189–194.
105. Хитрюк, В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций [Текст] / В.В. Хитрюк // Известия Смоленского государственного университета. – 2013. – №4 (24). – С. 446–455.
106. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования [Текст]: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Хитрюк – Калининград, 2015. – 390 с.
107. Хомутова, М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования [Текст] / М.Н. Хомутова // Инклюзивное образование: проблемы управления и технологии реализации: сборник материалов II педагогических чтений им. первого министра общего и профессионального образования Свердловской области Валерия Вениаминовича Нестерова. – Екатеринбург: СОПК, 2013. – Часть 3. – С. 8–12.
108. Чепель, Т.Л. Инклюзивное образование — от культуры полезности к культуре достоинства / Т.Л.Чепель [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: <http://methodist.edu54.ru/node/52073>.
109. Черкасова, С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / С.А. Черкасова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология:

- материалы Международной научно-практической конференции; редкол.: С.В. Алехина [и др.] – М.: МГППУ, 2011. – С. 223 – 225.
110. Шмидт, В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании [Текст]: учебно-методическое пособие / В.Р. Шмидт. – М.: МВШСЭН, 2006. – 191 с.
111. Штофф, В.А. Проблемы проверки научного знания [Текст] / В.А. Штофф, Б.В. Марков // Теория диалектики и вопросы методики ее преподавания в высшей школе: межвузовский сборник под ред. В.В. Ильина. Серия: Проблемы диалектики. – СПб – 1997. – №7 – С. 115–133.
112. Шумиловская, Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.В. Шумиловская. — Шуя, 2011. — 175 с.
113. Эверт, Н.А. Сопровождающая диагностика в оценке компетентностного развития студента-практиканта (бакалавра, магистра) [Текст]: учебное пособие / Н.А. Эверт. – Изд-е 2-е, перераб. и доп. – Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 196 с.
114. Corbet, J. Inclusive education and school culture [Electronic resource]: J. Corbet // International Journal of Inclusive Educaition. – 1999. – Vol. 3, No 1. – P. 53–61. – Mode of access: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183>.
115. Mariga, L. Inclusive Education in Low Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers [Electronic resource] / L. Mariga, R. McConkey, H. Myezwa // Atlas Alliance and Disability Innovations Africa – Cape Town, 2014. – Mode of access: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Inclusive_Education_in_Low_Income_Countries.pdf.
116. Neuville, T. J. 40 yeas towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future [Electronic resource] / T. J. Neuville. //

Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С. В. – М.: МГППУ, 2013. – Mode of access: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=527>.

117. Rodríguez, I. R. Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders \\
I.R. Rodríguez, D. Saldaña, F. J. Moreno\ Autism Research and Treatment –
Vol.2012.–Mode of access:
<http://www.hindawi.com/journals/aurt/2012/259468>.

118. Prakash, S. Inclusion of Children with Hearing Impairment in Schools: A Survey on Teachers' Attitudes [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dcidj.org/article/view/117/88>.

Приложения

Приложение А

Таблица А.1 – Профессиограмма педагога инклюзивного образования

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

Пакет диагностических методик для определения уровня готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Цель диагностики: выявление уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

- подбор и разработка диагностического инструментария для выявления уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- обоснование уровневых характеристик, свидетельствующих о состоянии готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- обработка полученных данных с их последующим соотнесением с выделенными уровневыми характеристиками;
- анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с критериями: 1) ценностно-ориентационный; 2) личностный; 3) когнитивный; 4) деятельностный.

Методики подбирались в соответствии с обозначенными выше критериями.

Методика 1. Методика изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования

(адаптированная методика В.В. Хитрюк)

Инструкция.

Вам предстоит ответить на 15 вопросов, каждый из которых характеризует Ваше отношение к феномену инклюзивного образования. Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить степень Вашего согласия с приведёнными ниже суждениями. Будьте искренни, Вы отвечаете для себя.

0 баллов – не согласен;

1 балл – скорее не согласен, чем согласен;

2 балла – скорее согласен, чем не согласен;

3 балла – согласен.

Тестовый материал к методике:

1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений.
2. Каждый человек способен чувствовать и думать.
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным.
4. Все люди нуждаются друг в друге.
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений.
6. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.
7. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.
8. Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности.
9. Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах.
10. Обычные школы должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка.
11. Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей.
12. Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников.
13. Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка.
14. Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех.
15. Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы,

снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

Интерпретация результатов (таблица Б.1):

Таблица Б.1 – Интерпретация результатов изучения отношения будущих педагогов к ценностям инклюзивного образования

Уровень принятия ценностей инклюзивного образования		
Высокий	Средний	Низкий
0-15 баллов	16-30 баллов	31-45 баллов

Методика 2. Самооценка профессионально-педагогической мотивации
(автор Н.П. Фетискин)

Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится исследуемый. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладевать основами педагогического мастерства.

Инструкция к тесту.

Оцените, пожалуйста, приведенные ниже утверждения по шкале «всегда», «часто», «не очень часто», «редко», «никогда».

Тест

1. Люблю слушать лекции (рассказы) о работе учителей.
2. Жду с нетерпением «дня школы», ситуаций общения с ребятами и педагогами, когда можно активно учиться, работать в школьных условиях.
3. Считаю, что лекции по педагогике содержат весьма простой материал, их можно и не переписывать, на семинарах стараюсь не выступать.

4. Останавливаюсь и читаю материал, представленный в школьном методическом уголке, только тогда, когда получаю задание от преподавателя, особого интереса материал у меня не вызывает.

5. Покупаю по возможности книги и брошюры о педагогическом опыте, по психологии.

6. Обращаю внимание на педагогические ситуации только тогда, когда в них имеются интересные конфликты, интригующие факты.

7. Делаю выписки (по возможности и вырезки) из журналов и газет о работе школ и учителей, о проблемах современной молодежи.

8. Читаю «Учительскую газету», другие педагогические газеты, журналы, книги; собираю собственную библиотечку из них.

9. Читаю только отрывки (выборочно) из статей о педагогическом опыте; на приобретение педагогической литературы время и средства не трачу.

10. Наблюдаю за опытом работы умелых педагогов только в часы, отведенные на педпрактику.

11. Охотно принимаю участие в анализе ситуаций, возникающих в школе; стараюсь при этом кое-что записать.

12. Принимаю участие в организационных беседах с учителями только тогда, когда требует руководитель педпрактики.

13. Ищу материал, освещающий инновационные процессы в образовательных учреждениях, в сферах информационных услуг.

14. Люблю работать с педагогической и психологической литературой в читальном зале, в библиотеке, дома в свободное время, люблю решать педагогические задачи.

15. К семинарским и практическим занятиям делаю прежде всего то, за что надо отчитаться (что будут проверять).

16. Обложку педагогического реферата стараюсь оформить красиво (по крайней мере аккуратно), так как считаю, что это показывает мое прилежание, мое лицо.

17. Соглашаюсь выступать на педагогическом кружке, на конференции.

18. Проявляю любопытство в работе с классом моих товарищей по группе, которые неважно учатся.

Обработка и интерпретация результатов теста

- Ответ «всегда» оценивается 5 баллами,
- ответ «часто» – 4 баллами,
- ответ «не очень часто» – 3 баллами,
- ответ «редко» – 2 баллами,
- ответ «никогда» – 1 баллом.

Ключ к тесту

- $2+8+14$ = профессиональная потребность;
- $5+11+17$ = функциональный интерес;
- $1+7+13$ = развивающаяся любознательность;
- $7+10+16$ = показная заинтересованность;
- $6+12+18$ = эпизодическое любопытство;
- $3+9+15$ = равнодушное отношение.

Оценка уровней профессионально-педагогической мотивации (ППМ)

- 11 и более баллов – высокий уровень ППМ;
- 10-6 – средний уровень ППМ;
- 5 и менее – низкий уровень ППМ.

Методика 3. Психологическая компетентность учителя»

(автор Т.Н. Графская)

Если Вы согласны с утверждением теста, то поставьте рядом с номером утверждения «да» или «+»; если Вы с утверждением не согласны, то поставьте рядом с его номером «нет» или «-».

1. Чем старше ребенок, тем важнее для него слова как знаки внимания и поддержки взрослых.
2. У детей зарождаются комплексы, когда их с кем-то сравнивают.
3. Эмоции взрослых независимо от их воли влияют на состояние детей, передаются им, вызывая ответные чувства.

4. Подчеркивая ошибки ребенка, мы избавляем его от них.
5. Отрицательная оценка вредит благополучию ребенка.
6. Детей необходимо воспитывать в строгости, чтобы они выросли нормальными людьми.
7. Ребенок никогда не должен забывать о том, что взрослые старше, умнее и опытнее его.
8. Ребенок окружен повсеместной симпатией и вниманием,отягощен неприятными переживаниями раздражения, тревоги и страха.
9. Негативные реакции детей надо подавлять для их же пользы.
10. Детей не должны интересовать эмоции и внутренние переживания взрослых.
11. Если ребенок не хочет, всегда можно его заставить.
12. Детей надо учить, указывая на подходящие примеры.
13. Ребенку любого возраста для эмоционального благополучия необходимы прикосновения, жесты, взгляды, выражающие любовь и одобрение взрослых.
14. Ребенок должен постоянно быть предметом внимания и симпатии взрослых.
15. Делая что-то, ребенок должен отдавать себе отчет в том, хороший он или плохой, с точки зрения взрослых.
16. Сотрудничать с детьми – это значить быть с ними «на равных», в том числе, петь, играть, рисовать, ползать на четвереньках и сочинять вместе с ними.
17. Отказы бывают обычно у детей, не привыкших к слову «надо».
18. Насильственные методы умножают дефекты личности и нежелательные формы поведения.
19. Я никогда не заставляю учеников что-то делать насильно.
20. Ребенок не боится ошибок и неудач, если знает, что он всегда будет принят и понят взрослыми.

21. Я никогда не кричу на детей, в каком бы настроении ни был.
22. Я никогда не говорю детям: «Мне некогда», если они задают вопрос.
23. При возникновении трудностей в одном всегда можно переключить ученика на что-то другое.
24. Я никогда не испытываю неприятных ощущений, когда ставлю ученикам отметки «2» заслуженно.
25. Я никогда не испытываю чувства тревоги в общении с учениками.
26. Не стоит навязывать себя ученикам, если они чего-то не хотят, лучше подумать, вдруг я сам(а) что-то делаю не так.
27. Ученик всегда прав. Неправым может быть только взрослый.
28. Если ученик не работает на уроке, значит он или ленится, или плохо себя чувствует.
29. Я никогда не делаю замечаний своим ученикам в жесткой форме.
30. У учеников не бывает правильных или неправильных действий, дети всегда проявляют себя как могут и как хотят.

Если «да» («+») по шкале компетентности (вопросы: 2; 3; 5; 8; 13; 16; 18; 20; 23; 26; 27; 30;), то присваивайте за каждый ответ «да» по 1 баллу.

Если «нет» («-») по шкале компетентности (вопросы: 1; 4; 7; 9; 10; 11; 12; 14; 15; 17; 24; 28;), то присвойте себе за каждый ответ «нет» по 1 баллу.

Шкала лживости: (вопросы: 6; 19; 21; 22; 25; 29). Если «да» на 4 и более ответов, то Вы отвечали неискренно. Поэтому Ваши результаты могут быть ненадежны.

Подсчитайте общее количество баллов по 1-ой и 2-ой шкалам.

Чем ближе к 24 баллам, тем выше психологическая компетентность учителя.

До 12 баллов – некомпетентен,

От 12 до 18 баллов – малая степень компетентности,

От 18 до 24 баллов – достаточная степень компетентности.

Методика 4. Диагностика способности к эмпатии (опросник А.
Мехрабиена и Н. Эпштейна)

Инструкция: Прочитайте приведенные утверждения и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие "+" или несогласие "-" с каждым из них.

Опросник

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.
5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.
9. Я сильно волнуюсь, когда должен (должна) сообщить людям неприятное для них известие.
10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.
11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.
14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
15. По-моему, одинокие люди чаще бывают недоброжелательными.
16. Когда я вижу плачущего человека, то сам (сама) расстраиваюсь.
17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой).

- 18.Когда я читаю книгу (роман, повесть и т.п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.
- 19.Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.
- 20.Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются.
- 21.Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
- 22.Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут.
- 23.Чужой смех меня не заражает.
- 24.Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.
- 25.Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
- 26.Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.
- 27.Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.
- 28.Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.
- 29.Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
- 30.Чужие слезы вызывают у меня раздражение.
- 31.Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
- 32.Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.
- 33.Маленькие дети плачут без причины.

Таблица Б.2 – Ключ к диагностике способности к эмпатии (опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)

Ответ	Номера утверждений-предложений
Согласен "+"	1, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Не согласен "-"	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

Полученное общее количество совпадений (сумму баллов) проанализируйте, сравнив свой результат с показателями, представленными в таблице Б.3:

Таблица Б.3 – Интерпретация результатов диагностики способности к эмпатии

Пол	Уровень эмпатических тенденций			
	высокий	средний	низкий	очень низкий
Юноши	33-26	25-17	16-8	7-0
Девушки	33-30	29-23	22-17	16-0

Методика 5. Тест по дисциплине «Основы инклюзивного образования»
(автор Т.В. Емельянова)

1. Назовите науку, связанную с теорией и практикой обучения детей с нарушением речи:
 - а) сурдопедагогика
 - б) логопедия
 - в) олигофренопедагогика
 - г) тифлопедагогика
2. Коррекционно-воспитательная работа – это...
 - а) адаптация ребенка к социальным условиям жизни на уровне его возможностей
 - б) исправление или ослабление недостатков в развитии детей
 - в) приспособление к социальным условиям жизни общества
 - г) возмещение, перестройка нарушенных функций организма; данное возмещение не выправляет дефект, но помогает преодолеть затруднения, создаваемые дефектом

д) система мер педагогического воздействия на отдельные особенности аномального развития личности в целом, так как дефект снижает социальную полноценность ребенка во всех его проявлениях

3. Ринолалия – это...

- а) постепенный распад и утрата ранее сформированной речи
- б) нарушение темпо-ритмической стороны речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата
- в) патологически ускоренный темп речи, иногда сопровождается запинками, «спотыканием»
- г) нарушение тембра голоса и звукопроизношения. Проявляется через гнусавость, малоразборчивость звуков, монотонность

4. К степеням олигофрении можно отнести...

- а) дебильность
- б) имбецильность
- в) идиотию
- г) все перечисленное

5. Что Л.С. Выготский относил к вторичным дефектам?

- а) недоразвитие или повреждение мозга, нарушение слуха, зрения
- б) паралич, нарушения умственной работоспособности, мозговые дисфункции
- в) двигательную расторможенность, нарушение общения и поведения, личностную деформацию и т.д.

6. Что такое психическое здоровье?

- а) собственная жизнеспособность индивида, обеспеченная полноценным развитием и функционированием психического аппарата
- б) гармония душевных сил (разум, чувства, желания, воля и т.п.), необходимая для нормальной самостоятельной жизнедеятельности
- в) способ жизни, предполагающий, свободный и ответственный выбор поведения в освоении человеческой культуры
- г) жизнеспособность и человечность индивида

7. Специальная психология изучает...

- а) закономерности развития психики нормальных детей
- б) закономерности развития психики аномальных детей
- в) закономерности развития умственно отсталых детей

8. Дебильность – это...

- а) степень имбецильности
- б) степень идиотии
- в) незначительная степень умственной отсталости

9. Алалия – это...

- а) нарушение тембра голоса
- б) отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка
- в) полная или частичная утрата ранее сформированной речи

10. Задержка психического развития – это...

- а) необратимое психическое недоразвитие
- б) замедление темпа развития
- в) преобладание у ребенка игровых интересов

11. Основным признаком ЗПР является...

- а) незрелость эмоционально-волевой сферы
- б) недоразвитие лобных долей
- в) повышенная отвлекаемость

12. Имбецильность является...

- а) легкой степенью умственной отсталости
- б) умеренной степенью умственной отсталости
- в) выраженной степенью умственной отсталости

13. Тезис об общих закономерностях развития нормального и аномального ребенка выдвинул...

- а) А.Р. Лурия
- б) Л.С. Выготский

в) М.С. Певзнер

14. Замедление темпа развития психики ребенка, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, называется...

а) умственной отсталостью

б) деменцией

в) задержкой психического развития

15. Главным отличием ЗПР от умственной отсталости является...

а) обратимость

б) необратимость

16. Уравновешивание, возмещение функций поврежденных систем – это...

а) компенсация

б) координация

в) коррекция

г) декомпенсация

17. Стойкое понижение слуха, вызывающее затруднение восприятия речи от небольшого нарушения восприятия шепотной речи до резкого ограничения восприятия речи разговорной громкости. – это...

а) тугоухость

б) глухота

18. Дети, утратившие зрение в дошкольном возрасте и позже, относятся к...

а) слабовидящим

б) ослепшим

в) слепорожденным

19. Дефектное звукопроизношение при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата вследствие аномалий артикуляционного аппарата, недоразвитие фонематических процессов, неблагоприятных условий речевого воспитания ребенка называется...

а) дислексией

б) дисграфией

в) дислалией

20. Наиболее тяжелая степень умственной отсталости – это...

а) имбецильность

б) идиотия

в) дебильность

21. Дебильность – это...

а) задержка психического развития

б) легкая степень умственной отсталости

в) тяжелая степень умственной отсталости

22. Умственная отсталость – это...

а) расстройство психики, обусловленное серьезными соматическими заболеваниями

б) стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате органического поражения ЦНС

в) нарушение познавательной деятельности, возникшее в результате социальной депривации

23. Какая из педагогических наук занимается вопросами воспитания и обучения умственно отсталых детей

а) сурдопедагогика

б) логопедия

в) олигофренопедагогика

г) тифлопедагогика

24. Дети с легкой умственной отсталостью...

а) могут овладеть навыками счета и чтения, элементарными навыками труда и самообслуживания, нуждаются в постоянной опеке

б) нуждаются в постоянном уходе и наблюдении, навыки самообслуживания отсутствуют

в) могут овладеть навыками чтения и счета, несложной профессией, вести самостоятельную жизнь

25. Глухота – это...

а) выраженное стойкое понижение слуха

б) понижение слуха разной степени

Таблица Б.4 – Ключ к тесту

1.	б	14.	а
2.	д	15.	а
3.	д	16.	а
4.	г	17.	а
5.	б	18.	б
6.	б	19.	а
7.	б	20.	в
8.	в	21.	б
9.	б	22.	б
10.	б	23.	в
11.	а	24.	а
12.	б	25.	а
13.	б		

Методика 6. Определение уровня педагогической рефлексии

(автор Е.Е. Рукавишникова)

Инструкция. С целью более глубокого познания самого себя вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие — знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?
2. Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
3. Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?

4. Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
5. Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
6. Анализируете ли вы причины своих неудач?
7. Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
8. Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
9. Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
11. Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
12. Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли вы однозначным и бесприкословным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
16. Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
19. Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?

21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для вас?
25. Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Вели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?
30. Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?
33. Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т. п.?
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, в противном — 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ

1. + 6. + 11. + 16. + 21. + 26. + 31. +

2. + 7. + | 12. + 17. + 22. - 27. + 32. -

3. + 8. + 13. - 18. + 23. + 28. + 33. -

4. - 9. + 14. + 19. - 24. + 29. - 34. +

5. + 10. - 15. - 20. + 25. + 30. -

0-11 баллов — низкий уровень развития рефлексии. 12-22 балла — средний уровень рефлексии. 23—34 балла — высокий уровень рефлексии.

Методика 7. Оценка результатов деятельности студентов
(адаптированный вариант методики О.С. Кузьминой)

Таблица Б. 5 – Оценка результатов деятельности студентов

| Оцениваемый продукт деятельности | Критерий оценки | Наличие (+/-) |
|---|---|---------------|
| 1. Конспект урока с применением дифференцированного подхода | 1. Поставленные цели и задачи содержательно и лично значимы для обучающихся (воспитанников) | |
| | 2. Зафиксированные полученные результаты дифференцируются в зависимости от образовательных потребностей детей | |
| | 3. На всех этапах фиксируются специальные условия для детей с ОВЗ | |
| | 4. Сформулированные задания носят индивидуально-дифференцированный характер и способствуют пониманию содержания учебного материала всеми детьми | |
| | 5. Прослеживается дифференциация в формах организации деятельности всех обучающихся (воспитанников) | |

Продолжение таблицы Б.5

| Оцениваемый продукт деятельности | Критерий оценки | Наличие (+/-) |
|---|--|---------------|
| 2. Программа самообразования | 1. Фиксируется пошаговое достижение поставленных целей относительно инклюзивного образования | |
| | 2. Отмечается, какие профессиональные задачи будет решать педагог | |
| | 3. Сформулированы основные знания и умения, необходимые для решения поставленных профессиональных задач | |
| | 4. Описываются способы организации самообразования | |
| | 5. Фиксируются ожидаемые результаты | |
| 3. Эссе «Мое отношение к инклюзии» | 1. Формулируется личностная оценка инклюзивного образования | |
| | 2. Отмечается положительное отношение к детям с ОВЗ | |
| | 3. Приводятся примеры из жизни | |
| | 4. Отмечается эффект от инклюзивного образования | |
| | 5. Фиксируется личностное отношение к результатам организации инклюзивного образования | |
| 4. Разработка модели личности педагога инклюзивного образования | 1. Модель отвечает требованиям адекватности, точности, простоты, открытости, совместимости, надежности | |
| | 2. Студент проявил творческий подход и личную заинтересованность | |
| | 3. Отражены цель и задачи профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования | |
| | 4. Отражены основные структурные и функциональные компоненты личности педагога, требования к его профессиональной компетентности | |
| | 5. Модель демонстрирует личностное отношение студента к инклюзивным ценностям, его понимание принципов инклюзии | |

0-6 баллов – низкий уровень, 7-13 – средний, 14-20 баллов – высокий уровень

Методика 8. Оценка способности будущих педагогов решать профессиональные задачи

Ситуация 1.

Одного из учеников одноклассники зовут не по имени, а по национальности. Ребенок постоянно плачет и не хочет ходить школу. Учитель пытается объяснить детям, что они поступают жестоко. Тогда

школьники начинают дразнить ребенка так, чтобы не слышали взрослые. Какими могут быть действия учителя?

Ситуация 2.

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

Ситуация 3.

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

Ситуация 4.

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

Ситуация 5.

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

сформировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе.

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

Таблица Б. 6 – Показатели способности решать профессиональные задачи

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

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

**Методические указания к практическим занятиям и
самостоятельной работе студентов по дисциплине
«Профессиональная этика психолого-педагогической
деятельности»**

1. Цель и задачи практикума.

Цель: формирование теоретической и практической профессиональной готовности студентов к реализации норм, принципов и функций педагогической этики в меняющихся условиях современного образования, в т.ч. инклюзивного; развитие профессионального сознания студентов в области понимания морально-нравственных основ психолого-педагогической деятельности, а также формирование ценностного отношения к психолого-педагогическим закономерностям процесса обучения в условиях инклюзии.

Задачи:

1. Формировать у студентов систему знаний о педагогической морали и педагогической этике, характеризующих нравственные основы профессионального труда учителя и отношений, складывающихся у педагога с учащимися, коллегами и родительской общественностью.
2. Дать представления об инклюзивном образовании как важном социокультурном феномене общего и специального образования.
3. Повысить личностную мотивацию студентов к преобразованию профессиональной педагогической деятельности в направлении реализации принципов инклюзивного образования.
4. Выработать умения и навыки самостоятельной работы с педагогической литературой, с первоисточниками, умения решать педагогические задачи (педагогические ситуации).
5. Способствовать освоению знаний классических основ педагогической теории в сочетании с инновационными достижениями науки и практики.

6. Рассмотреть принципы, методы и формы организации педагогического процесса на основе обобщения педагогического опыта, особенности педагогической деятельности с целью повышения уровня педагогической и нравственно-этической культуры будущих учителей.
7. Создать научную основу для регулирования нравственных отношений в образовательной среде.

2. Планируемые результаты обучения по дисциплине (учебному курсу), соотнесенные с планируемыми результатами освоения образовательной программы (таблица В.1):

Таблица В.1 – Планируемые результаты обучения

| Формируемые и контролируемые компетенции | Планируемые результаты обучения |
|---|---|
| <p>понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики (ОПК-8)</p> | <p>Знать: специфику профессиональных отношений между участниками образовательного процесса, основные этические правила, нормы и требования делового и межличностного этикета, возможности повышения профессиональной компетентности;</p> |
| | <p>Уметь: осознавать свое профессиональное поведение и прогнозировать его последствия, качественно выполнять профессиональные задачи, применять этические принципы к конкретным профессиональным ситуациям педагогической деятельности;</p> |
| | <p>Владеть: способами анализа и прогнозирования профессионально-этических ситуаций.</p> |
| <p>контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35)</p> | <p>Знать: методы и приёмы регуляции эмоциональных состояний при работе с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями</p> |
| | <p>Уметь: контролировать стабильность своего эмоционального состояния при работе с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями</p> |
| | <p>Владеть: способами самоконтроля за своим психоэмоциональным состоянием в условиях взаимодействия с «особыми» детьми и членами их семей</p> |

Продолжение таблицы В. 1

| Формируемые и контролируемые компетенции | Планируемые результаты обучения |
|--|---|
| взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности (ПК-37) | Знать: основы деятельности психолого-медико-педагогического консилиума в образовательном учреждении |
| | Уметь: работать в команде специалистов разного профиля по созданию условий медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ |
| | Владеть: эффективными методами и приемами взаимодействия со всеми субъектами образовательно-воспитательного процесса |

3. Содержание практикума.

Практическое занятие №1.

Тема: «Этические и правовые аспекты инклюзивного образования»

Цель занятия: - формирование способности студентов толерантно воспринимать этнические, социальные, конфессиональные и культурные различия (ПК- 6).

Содержание: Этические основания инклюзивного образования: культурологические аспекты, развитие концепции, гуманистическое содержание, принципы инклюзивного образования. Барьеры на пути инклюзии.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме «Этические и правовые аспекты инклюзивного образования», используя приемы технологии развития критического мышления.
2. Выпишите из изученного материала основные понятия инклюзивного образования.
3. Посмотрите видеоматериал к занятию, составьте ПОПС-формулу «Возможности и перспективы инклюзивного образования в России».

4. Напишите рецензию на научную статью (по выбору) по теме: «Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России».
5. Задание в группах: разработать проект мер по решению актуальных проблем развития инклюзивного образования в России.
6. Подготовьтесь к дебатам «Принципы инклюзивного образования: за и против».

Ход занятия (2ч.):

1. Терминологический диктант. Необходимо устно обосновать выбор тех формулировок, которые студенты считают наиболее точными.
2. Мозговой штурм. Обсуждаемые вопросы:
 - Как вы понимаете, что такое инклюзивная школа?
 - Этапы становления инклюзивного образования.
 - Готово ли наше общество к инклюзии?
 - Барьеры на пути становления инклюзивного образования.
3. Презентация групповых проектов по преодолению барьеров на пути инклюзии.
4. Принципы инклюзивного образования: общесистемные и специфические. Дебаты «Принципы инклюзивного образования: за и против».

Практическое занятие №2.

Тема: Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Цель занятия: – формирование способности студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПК-32);

– формирование способности осуществлять сбор и первичную обработку информации по истории развития и заболевания детей с ОВЗ (ПК-34).

Содержание: Международные правовые документы о правах и свободах человека. Международные правовые документы в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Понятие «дети с ОВЗ», «дети с особыми образовательными потребностями». Типология нарушений.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Проанализируйте нормативные документы, регламентирующие содержание инклюзивного образования (три документа на выбор).
2. Изучите учебную литературу по теме «Особые образовательные потребности детей с ОВЗ», используя приемы технологии развития критического мышления.
3. Посмотрите вебинар на тему «Обучение детей с особыми образовательными потребностями».
4. Задание в группах: подготовить презентацию «Особые дети в обычном мире» по различным видам нарушений в развитии (речевые, ЗПР, слуха, зрения, двигательные, интеллектуальные, РДА).

Ход занятия (2ч):

1. Коллективное заполнение таблицы на основе анализа нормативных документов, регламентирующих содержание инклюзивного образования (таблица В.2):

Таблица В.2 – Анализ нормативных документов

| № п\п | Наименование документа | Дата принятия | Где и кем принят | Основная направленность |
|-------|------------------------|---------------|------------------|-------------------------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |

2. «Круглый стол» по вопросу: «Дифференцированное, интегрированное и инклюзивное образование детей с ОВЗ: возможности и недостатки».
3. Представление презентаций.
4. Решение ситуационных задач по организации работы с детьми с различными типами нарушенного развития.

Практическое занятие №3.

Тема: Современные модели инклюзивного образования.

Цель занятия: формирование способности студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПК-32).

Содержание: Организационные и психолого-педагогические условия, обеспечивающие обучение детей с ОВЗ в инклюзивном образовании.

Вариативные модели инклюзивного образования детей с ОВЗ. Концепция специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме, используя приемы технологии развития критического мышления.
2. Посмотрите презентацию «Модели инклюзивного образования». Составьте синквейн на тему «инклюзия».
3. На основе концепции специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья сравните четыре варианта образовательных стандартов для детей с ОВЗ. (http://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=663) заполнить таблицу В.3:

Таблица В.3 – Четыре варианта образовательных стандартов для детей с ОВЗ

| Вариант СФГОС | Уровень получаемого образования | Сроки получения образования | Особые условия получения образования | Соотношение академического компонента образования и области развития жизненной компетенции |
|-------------------|---------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|--|
| Первый вариант | | | | |
| Второй вариант | | | | |
| Третий вариант | | | | |
| Четвертый вариант | | | | |

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для коллективного обсуждения:

- Характеристику понятий «дети с ОВЗ», «лица с особыми образовательными потребностями», «интеграция», «инклюзивное образование», «полная, неполная и частичная инклюзия».
- Тенденции развития системы специального образования в России и их влияние на проблему социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Современная система специальных образовательных услуг.

2. «Круглый стол» на тему «Достоинства и недостатки специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья».

3. Анализ методических рекомендаций по специальной адаптации содержания образования в рамках реализации СФГОС с применением технологии BYOD.

Практическое занятие №4.

Тема: Педагог в системе инклюзивного образования.

Цель занятия: - формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35);

– формирование способности собирать и готовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на ПМПК образовательной организации (ПК-38).

Содержание: Личность педагога инклюзивного образования. Педагогическая толерантность. Проблемы эмоционального принятия ребенка с ОВЗ. Нравственный смысл вопроса о профессиональной пригодности. Соответствие педагога требованиям инклюзивной школы. Необходимость постоянного самосовершенствования учителя. Специфика деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.
2. Посмотрите вебинары ««Самообразование как необходимое условие повышения профессиональной компетентности педагога», «Пути повышения профессиональной компетентности педагога» (один на выбор).
3. Составьте модель личности педагога инклюзивного образования.
4. Проведите самодиагностику личностных качеств по предложенным методикам.
5. Напишите эссе на тему: «Смогу ли я сделать это?».
6. Подберите упражнения на развитие толерантности и эмпатии.

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для «круглого» стола:

- Иерархия профессионально значимых качеств личности педагога.
 - Профессиональные ценности педагога инклюзивного образования.
 - Афиширование: представление студентами модели личности педагога инклюзивного образования.
 - Составление кластера «Нравственные качества специалистов, участвующих в инклюзивном образовании».
2. Составление плана саморазвития будущего педагога инклюзивного образования с применением технологии ВУОД.
 3. Коучинг-сессия «Профессионально важные качества педагога инклюзивного образования».

Практическое занятие №5.

Тема: Культура инклюзии: общение и этикет.

Цель занятия: – формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК- 35);

– формирование способности студентов осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПК-36).

Содержание: Коммуникативная компетентность педагога ИО. Стереотипы и барьеры в общении. Культура инклюзии: общение и этикет. Толерантная терминология. Этика взаимоотношений с людьми с ОВЗ и членами их семьи.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.

2. Напишите рецензию на статью Е.В. Богдановой «Этика общения с людьми с ОВЗ» и Красновой Н.А. «Коммуникативная компетентность педагога как составляющая успешной профессиональной деятельности при сопровождении инклюзивного образования».
3. Задания в группах: разработайте инструкцию по этике общения с людьми с ОВЗ в зависимости от вида нарушения.
4. Посмотрите вебинар «Формирование психолого-педагогической культуры родителей через многообразные формы обучения и просвещения». Подготовьте реферат на тему: «Формы и содержание работы с родителями в условиях ОВЗ».

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для коллективного обсуждения:

- Нравственные основания общения.
- Роль моральных принципов и норм в общении.
- Профессионально-педагогическое общение учителя в инклюзивных условиях.

2. Деловая игра «Мы общаемся – мы все разные».

Практическое занятие №6.

Тема: «Уроки доброты» как средство популяризации инклюзивного образования.

Цель занятия: – формирование способности студентов контролировать свое эмоциональное состояние во взаимодействии с детьми, имеющими ОВЗ, и их родителями (законными представителями) (ПК-35);

– формирование способности студентов осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с разными типами нарушенного развития (ПК-36).

Содержание: «Уроки доброты» в системе образования. Примерная структура и содержание урока. Методические рекомендации по проведению уроков понимания инвалидности. Виды тренинговых упражнения для «уроков доброты».

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.
2. Посмотрите учебный фильм «Уроки доброты» для учащихся 1-4 классов.
3. Составьте кейс «Приемы формирования эмпатийных и толерантных отношений к ребенку с особыми образовательными потребностями».

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для коллективного обсуждения:
 - Каково ваше отношение к проведению уроков понимания инвалидности?
 - Каковы цель и задачи таких уроков?
 - Для кого предназначены эти уроки?
 - Какова примерная структура «уроков доброты»?
2. Педагогическая мастерская: «Разработка технологической карты урока понимания инвалидности» и конспекта родительского собрания по этой же теме.

Практическое занятие №7.

Тема: Социальная поддержка как ресурс психологической устойчивости в ситуации инвалидности.

Цель: формирование способности эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности (ПК-37).

Содержание: Сущность понятий «социальная поддержка», «психологическая устойчивость». Четыре основных типа приспособления человека с ОВЗ к ситуации инвалидности. Цели, задачи, виды, источники и критерии полезности поддержки.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Ознакомьтесь с презентацией и рефератом по теме занятия.
2. Напишите рецензию на статью Силантьевой Т.А. «Особенности использования социальной поддержки в ситуации ограниченных возможностей здоровья».
3. Посмотрите видеоматериал к занятию. Задание в группах: разработать учебные проекты на темы: «Биржа труда для людей с инвалидностью», ««Виды спорта, которыми могут заниматься люди с инвалидностью», «Творчество людей с инвалидностью».

Ход занятия (2ч):

1. Дискуссия о роли социальной поддержки лиц с ОВЗ для повышения их психологической устойчивости и ускорения процесса адаптации к ситуации инвалидности.
2. Составление кластера «Источники социальной поддержки».
3. Представление проектов студентами.
4. Тренинг толерантности.

Практическое занятие №8.

Тема: Педагогические технологии организации инклюзивного образования.

Цель занятия: – формирование способности студентов организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушенного развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными особенностями (ПК-32);

– формирование готовности студентов применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-33).

Содержание: Современные педагогические технологии в инклюзивном образовании. Особенности применения интерактивных технологий (кейс-метод, портфолио) в ИО. Технология психологического сопровождения социализации, адаптации, коррекции в ИО. Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.
2. Сформулируйте основные принципы и задачи коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.
3. Посмотрите вебинары «Проектная технология - дополнительный ресурс реализации системно-деятельностного подхода в обучении и воспитании», «Игровые образовательные технологии и их значение в процессе обучения», «Технология дифференцированного обучения в условиях реализации ФГОС» (один на выбор).
4. Групповое задание: подготовить доклад с применением презентационного метода о специфике использования современных образовательных технологий в инклюзивном классе.

Ход занятия (2ч):

1. Коллективное обсуждение: разработка требований к режиму организации урока в инклюзивном классе.
2. Презентация студенческих работ о современных инклюзивных образовательных технологиях.
3. Педагогическая мастерская: «Инклюзивный класс: технология организации учебно-воспитательного процесса».

Практическое занятие №9.

Тема: Построение инклюзивной культуры образовательной организации.

Цель занятия: – формирование способности эффективно взаимодействовать с педагогическими работниками общеобразовательных организаций и другими специалистами по вопросам развития обучающихся в коммуникативной, игровой и образовательной деятельности (ПК-37).

Содержание: Технологическая модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. Взаимодействие субъектов образовательной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Тьюторство. Индивидуальная образовательная программа.

Задания для самостоятельной работы по подготовке к практическому занятию (3ч.):

1. Изучите учебную литературу по теме с использованием приемов технологии развития критического мышления.
2. Заполните таблицу В.4:

Таблица В.4 – Деятельность ПМПК образовательных учреждений по развитию инклюзивной практики

| | |
|------------------------------------|--|
| Содержание деятельности консилиума | |
| Задачи ПМПК | |
| Состав ПМПК | |
| Виды деятельности | |

3. Посмотрите вебинар «Тьюторское сопровождение как эффективная форма индивидуализации работы с обучающимися». Составьте кластер «Основные принципы и функции тьюторской деятельности».

4. Напишите рецензию на статью Иванцовой Е.А. «Рекомендации по проектированию индивидуальной общеобразовательной программы для учащихся с ОВЗ».

5. Групповое задание: подготовить презентацию технических средств обучения для разных категорий детей с нарушениями в развитии, обзор Интернет-ресурсов для образования лиц с ОВЗ, обзор средств дистанционного образования детей с ОВЗ.

Ход занятия (2ч):

1. Вопросы для коллективного обсуждения.

– Охарактеризуйте технологическую модель реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы.

– Роль педагога-тьютора в решении вопросов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

2. Выступление студентов с презентациями.

3. Практическое задание в группах «Разработка индивидуальной образовательной траектории учащегося» с применением технологии ВУОД.

4. Рефлексия по итогам прохождения практикума. Заполнение карты индивидуальных затруднений учителя. Сторителлинг (сочинение познавательной сказки о положительном эффекте инклюзивного образования).

4. Критерии оценивания учебной деятельности студентов.

4.1 Критерии оценки участия в дебатах, «мозговом штурме», «круглом столе» и т.п.

5 – активное участие в обсуждении, приводит аргументированные данные, полная содержательная информация;

- 4 – активное участие, но затрудняется обосновать свой ответ, имеются некоторые замечания по содержанию сообщения;
- 3 – участие периодическое, сообщение недостаточно полное, не раскрывает суть содержания;
- 2 – участие эпизодическое, затрудняется привести аргументы, информация неполная, сжатая;
- 1 – однократное участие, вопрос раскрыт поверхностно, информация скудная;
- 0 – задание не выполнено.

4.2 Критерии оценки презентации.

- 5 – презентация сделана ярко и содержательно;
- 4 – в презентации имеются замечания по оформлению;
- 3 – в презентации нет интересных примеров;
- 2 – информация однообразная, иллюстраций недостаточно;
- 1 – информация скудная, иллюстрации непривлекательны;
- 0 – задание не выполнено.

4.3 Критерии оценки решения контекстных задач.

- 5 – задание выполнено полностью, все задачи решены;
- 4 – задание выполнено, но имеются незначительные замечания;
- 3-1 – задание выполнено частично, не все задачи решены;
- 0 – задание не выполнено.

4.4 Критерии оценки заполнения таблицы.

- 5 – информация раскрыта полно, содержательно;
- 4 – имеются недочеты в содержании;
- 3 – содержание раскрыто недостаточно полно;
- 2 – информация сжатая, нет содержательного описания;
- 1 – содержание раскрыто односторонне;
- 0 – задание не выполнено.

4.5 Критерии участия в деловой игре, тренинге.

5–сымитированы условия осуществления педагогической деятельности; смоделированы типичные, актуальные для участников игры ситуации с целью тренировки в педагогическом общении; выдержан сценарий игры, четко распределены ролевые задания;

4-3–достоверно сымитированы условия осуществления педагогической деятельности; смоделированы типичные, актуальные для участников игры ситуации с целью тренировки в педагогическом общении; но имеются нарушения хода игры;

2-1–не достаточно достоверно сымитированы условия осуществления педагогической деятельности; смоделированы типичные, актуальные для участников игры ситуации с целью тренировки в педагогическом общении; имеются серьезные нарушения хода игры;

0– в игре не участвовал.

4.6 Критерии оценки выполнения проекта.

За каждый пункт присваивается 1 балл.

- наличие плана;
- интересное оформление;
- соответствие теме;
- наличие оригинальных находок;
- полнота раскрытия темы;
- логичное изложение материала;
- правильность речи на защите;
- степень владения материалом.

5 – 7-8 баллов;

4 – 5-6 баллов;

3 – 3-4 балла;

2 – 1-2 балла;

0 – задание не выполнено.

4.7 Критерии оценки доклада.

5 – раскрыта сущность проблемы, проявляется самостоятельность в подборе фактического материала, умение приводить примеры из реальной практики, освещены все аспекты вопроса. Выступление студента соответствует требованиям логики. Четкое вычленение излагаемой проблемы, ее точная формулировка, неукоснительная последовательность аргументации.

4-3 – в выступлении допускаются неточности в раскрытии сущности проблемы. Затрудняется приводить примеры из реальной практики, недостаточно освещены все аспекты вопроса. Выступление студента соответствует требованиям логики, но нет четкого вычленения излагаемой проблемы, ее формулировки.

2-1 – затрудняется приводить примеры из реальной практики, недостаточно освещены все аспекты вопроса. В выступлении студента наблюдается нарушение логики, нет четкого вычленения излагаемой проблемы, ее формулировки. Выступление сжато и требует завершенности;

0 – задание не выполнено.

Таблица Г.1 – Коучинг-сессия «Профессионально важные качества педагога инклюзивного образования»

| Этапы занятия | Виды деятельности |
|---|---|
| Приветствие.
Постановка цели
(1 минута) | Способствовать развитию основных компонентов готовности будущих педагогов к осуществлению инклюзивного образования через развитие у них эмпатии и толерантности |
| Формулировка задач (1 минуты) | <ul style="list-style-type: none"> • закрепить представления с об инклюзивном образовании; • подготовить студентов к реализации инклюзивного обучения в общеобразовательной школе; • формировать способность лучше понимать людей; • учить улавливать скрытые переживания собеседника; • формировать коммуникативные способности по установлению и поддержанию контактов |
| Ознакомление с ключевыми идеями (2 минуты) | <p>Если я чем-то на тебя не похож,
я этим вовсе не оскорбляю тебя,
а, напротив, одаряю...</p> <p style="text-align: right;">(А. де Сент-Экзюпери)</p> |
| Деление на группы (3 минуты) | Участники коучинга разбиваются на группы.
Разминочное упражнение «Цвет моего состояния» |
| Вызов (8 минут) | <ul style="list-style-type: none"> • Мини-эссе «Каким я вижу педагога ИО», наклеиваем листочки на дерево • Просмотр презентации «Нравственные качества специалистов, участвующих в инклюзивном образовании» |
| Мозговой штурм, составление кластера (10 минут) | Работа в группах: составить кластер на тему «Что такое толерантность».
После составления кластера каждая группа презентует свою работу другим участникам коучинг-занятия. |

Продолжение таблицы Г.1

| Этапы занятия | Виды деятельности |
|--|---|
| Тренинговые упражнения (10 минут) | Игры на развитие способности к эмпатии «Поделись со мной», «Я тебя понимаю» |
| Подведение итогов коучинг-сессии (7 минут) | <ul style="list-style-type: none">• Показать свое отношение к идеям инклюзии через прием «6 шляп»• Упражнение «Обратная связь»: участникам предлагается потренироваться давать и получать обратную связь в парах в связи с какими-то проявлениями в поведении собеседника. |
| Рефлексия (3 минуты) | Составление синквейна по данному коучингу |

Сборник контекстных задач по основам инклюзивного образования

Дорогие студенты!

Представляем Вашему сборник контекстных задач по основам инклюзивного образования.

Целью решения таких задач является актуализация Ваших знаний о принципах и закономерностях процесса обучения в условиях инклюзии. Они направлены на создание новых образовательных продуктов: идей, алгоритмов, исследований. А главное: здесь не бывает неправильных решений. В ответах больше всего ценятся оригинальность, целесообразность и творческий подход.

Задача 1.

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

Как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

Задача 2.

В классе начальной школы 20 учеников. Из них 4 ребенка имеют общее недоразвитие речи – ОНР (III уровень). Кроме этого отмечаются проблемы развития эмоционально-волевой сферы (агрессивность, неусидчивость, гиперактивность). Предложите вариант организации режимных моментов, предусматривая взаимодействие детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Задача 3.

В общеобразовательной школе обучается мальчик с нарушением слуха (II степень тугоухости). В учреждении созданы специальные условия: имеется звукоусиливающая аппаратура индивидуального пользования, есть адаптированная образовательная программа, разработан индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут. Вам предстоит работать с этим ребенком. Представьте план Вашей работы в направлении профессионального самообразования в целях оказания компетентной помощи названному ребенку.

Задача 4.

В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей трое имеют ОВЗ. Один ребенок с ОВЗ систематически оказывается инициатором

конфликтных ситуаций в детском коллективе. Это вызывает негативную реакцию со стороны родителей. Что должен сделать педагог, чтобы формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе?

Задача 5.

Светлана, мама 4-летнего ребёнка с аутизмом, пишет:

«...с нами это было в последний раз в бассейне. От организации "...» была договорённость с бассейном о выделении одной дорожки для детей-инвалидов. Т. нравится бассейн, и я бы очень хотела отдать его в плавание. Подошла прямо в бассейне к тренеру и спросила, можно ли и нам заниматься, на что услышала: «С ТАКИМИ детьми мы не занимаемся». Я спросила: «С какими с ТАКИМИ?» В ответ – уходящая спина тренера. И это при всём при том, что мой ребёнок с лёгкой формой аутизма выглядит абсолютно здоровым – диагноза на лице нет» (июнь 2016 года).

Что Вы как педагог инклюзивного образования посоветуете маме Т.?

Таблица Ж.1 – Сравнительные результаты оценки уровня сформированности готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования (экспериментальная группа)

| № испытуемого | Констатирующий этап
(уровень) | Контрольный этап
(уровень) |
|---------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1 | Пороговый | Пороговый |
| 2 | Пороговый | Пороговый |
| 3 | Пороговый | Пороговый |
| 4 | Пороговый | Пороговый |
| 5 | Пороговый | Базовый |
| 6 | Пороговый | Базовый |
| 7 | Пороговый | Базовый |
| 8 | Пороговый | Базовый |
| 9 | Пороговый | Базовый |
| 10 | Пороговый | Базовый |
| 11 | Пороговый | Базовый |
| 12 | Пороговый | Базовый |
| 13 | Базовый | Базовый |
| 14 | Базовый | Базовый |
| 15 | Базовый | Базовый |
| 16 | Базовый | Базовый |
| 17 | Базовый | Базовый |
| 18 | Базовый | Базовый |
| 19 | Базовый | Базовый |
| 20 | Базовый | Базовый |
| 21 | Базовый | Базовый |
| 22 | Базовый | Повышенный |
| 23 | Базовый | Повышенный |
| 24 | Базовый | Повышенный |
| 25 | Базовый | Повышенный |
| 26 | Базовый | Повышенный |
| 27 | Повышенный | Повышенный |
| 28 | Повышенный | Повышенный |
| 29 | Повышенный | Повышенный |
| 30 | Повышенный | Повышенный |
| 31 | Повышенный | Повышенный |

Таблица Ж.2 – Сравнительные результаты оценки уровня сформированности готовности студентов к работе в условиях инклюзивного образования

(контрольная группа)

| № испытуемого | Констатирующий этап
(уровень) | Контрольный этап
(уровень) |
|---------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1 | Пороговый | Пороговый |
| 2 | Пороговый | Пороговый |
| 3 | Пороговый | Пороговый |
| 4 | Пороговый | Пороговый |
| 5 | Пороговый | Пороговый |
| 6 | Пороговый | Пороговый |
| 7 | Пороговый | Базовый |
| 8 | Пороговый | Базовый |
| 9 | Базовый | Базовый |
| 10 | Базовый | Базовый |
| 11 | Базовый | Базовый |
| 12 | Базовый | Базовый |
| 13 | Базовый | Базовый |
| 14 | Базовый | Базовый |
| 15 | Базовый | Базовый |
| 16 | Базовый | Базовый |
| 17 | Базовый | Базовый |
| 18 | Повышенный | Повышенный |
| 19 | Повышенный | Повышенный |
| 20 | Повышенный | Повышенный |

