

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

Институт физической культуры и спорта
Кафедра «Адаптивная физическая культура»
49.04.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии
здоровья (адаптивная физическая культура)»
«Физическая реабилитация»

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему: **«Особенности подготовки специалистов физической
культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного
образования»**

Студент Арсен Алимович Джалилов _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель Виктор Владимирович Горелик _____
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель программы д.п.н., доцент В.Ф. Балашова _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« _____ » _____ 2016 г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой к.п.н., доцент Подлубная А.А. _____
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)

« _____ » _____ 2016 г.

Тольятти - 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения проблемы подготовки специалистов физической культуры и спорт к работе в сфере инклюзивного образования.....	13
1.1. Дети с образовательными потребностями, требующими согласования с индивидуальными возможностями состояния здоровья в педагогическом процессе инклюзивного образования.....	13
1.2. Педагогические предпосылки подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.....	25
Глава 2. Методы и организация исследования.....	49
2.1. Методы исследования.....	49
2.2. Организация исследования.....	52
Глава 3. Опытнo-экспериментальное исследование результативности подготовки специалистов физической культуры и спорта для работы в сфере инклюзивного образования.....	53
3.1. Общепедагогическая и профессиональная готовность специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.....	53
3.2. Опытнo-экспериментальное применение и проверка технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта для сферы инклюзивного образования.....	60
3.3. Формирование педагогического призвания у студентов.....	77
3.4. Исследование методов формирования профессиональных компетенций у студентов.....	82
Заключение.....	86
Список используемой литературы.....	94
Приложение.....	101
Глоссарий.....	103

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность работы. Актуальность работы заключается в выборе и научно-педагогическом исследовании проблемы, которая является абсолютно новой для современной российской педагогики и касается вопроса обучения детей с ограниченными образовательными возможностями в обычных школах без помещения их в специальные образовательные учреждения и подготовки кадров специальных педагогов.

Анализ современного состояния вузовской подготовки специалиста физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования позволил выявить ряд **противоречий** между:

- необходимостью развития и совершенствования подсистемы инклюзивного образования в системе общего образования и недостаточным уровнем готовности выпускников педагогических вузов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

- требованиями, предъявляемыми обществом и школой к уровню подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта, работающих в сфере инклюзивного образования и недостаточно разработанностью комплекс средств будущей профессиональной подготовке такого специалиста в высшей школе;

- необходимостью в успешной профессиональной реализации специалистов физической культуры и спорта, работающих в сфере инклюзивного образования, и отсутствием апробированного инструментария для адекватной оценки уровня профессиональной готовности;

- необходимостью разработки наиболее элементарную динамическую и статическую пробу, которую можно было бы проводить в любых условиях будущие специалисты физической культуры и спорта к работе с детьми с особыми образовательными возможностями.

Стремление найти технологии разрешения данных противоречий и определило научную **проблему** нашего научного исследования: «Каким

образом обеспечить психолого-педагогические и дидактические условия эффективной подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования?»).

Решение данной проблемы позволит прогнозировать, корректировать и совершенствовать работу вместе со студентами, формировать личностные качества будущих специалистов физической культуры и спорта с целью становления и повышения уровня их профессиональной готовности к работе с детьми с особыми образовательными возможностями, неразрывно связанного с процессом профессионально-личностного саморазвития и адаптацией будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности.

Цель исследования – оптимизация процесса подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе.

Предмет исследования – процесс инклюзивного образования.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что вузовская подготовка будет более успешным, если:

- разработать и внедрить педагогические условия, способствующие повышению успешности подготовки будущего специалиста физической культуры и спорта в процесс инклюзивного образования.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования сформулированы **задачи исследования**:

1. Провести теоретический анализ современного состояния инклюзивного образования как явления педагогической действительности и как социально значимой проблемы.

2. Разработать и внедрить педагогические условия, способствующие повышению успешности процесса подготовки специалиста физической культуры и спорта в вузе, а также диагностический инструментарий,

включающий в себя критерии, показатели и уровни готовности такого специалиста к работе в процессе инклюзивного образования.

3. Разработать многоуровневую педагогическую модель подготовки специалиста физической культуры и спорта к работе с детьми с особыми образовательными возможностями.

Методы исследования. Для решения задач диссертационного исследования использовался комплекс методов исследования: научный анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы; изучение программно-методической документации, нормативных документов и научных трудов по проблеме исследования; методы теоретического анализа (сравнительный, моделирование); наблюдение; опросные методы (анкетирование); диагностические методы (педагогическое тестирование, самооценка, экспертная оценка); педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контролирующий); методы математической статистики для обработки экспериментальных данных.

Методологической основой исследования явились психолого-педагогические концепции, раскрывающие природу профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования, профессиональной подготовки и профессионального развития: исследования, определяющие сущностные черты педагогической деятельности (С.И.Архангельский, Л.С.Божович, В.В.Давыдов, В.В.Лаптев, В.А.Сластёнин, В.П.Соломин и др.); работы, раскрывающие суть ценностно-ориентационного подхода к исследованию качеств личности (З.И.Васильева, Г.П.Выжлецов, В.Т.Лисовский и др.); работы по развитию детей с отклонениями в состоянии здоровья (А. Адлер, Л.С. Выготский); психолого-педагогические технологии создания условий для развития детей, требующих специальной коррекции и реабилитации (А.Л. Найн, Л.Г. Гусякова, В.П. Кащенко); дидактическая концепция активизации и развития учебной деятельности (Л.В. Занков, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина, Л.М. Фридман); научные концепции профессионального и профессионально-педагогического образования (З.М.

Большакова, С.М. Маркова, И.П. Смирнов, Е. В. Ткаченко); теоретические системы социально-педагогической реабилитации детей с нарушением здоровья (А.Д. Виноградова, А.Г. Герасимов, Н.Н. Малофеев); научные работы в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, Л.С. Выготский, Л.П. Гаврикова, О.Б. Кремер, А.О. Дробинская М.А. Жданова, Е.И. Казакова, Н.Н. Малофеев, С. Г. Шевченко, Л.М. Шипицына); труды в области инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Л.В.Андреева, Н.Н. Баль, Д.И. Бойков, И.И. Лошакова, Е.В. Резникова, В.Р. Шмидт, Р.Г. Тер-Григорьянц, М.Ю. Тихонова); научные знания об особенностях подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта (С.Н.Бегидова, М.Я.Виленский, В.Ф.Исаев).

Опытно-экспериментальная база исследования – Институт физической культуры и спорта Тольяттинского государственного университета. В исследовании было задействовано около 50 студентов института физической культуры и спорта, а также более 20 учителей физической культуры и тренеров города Тольятти.

Диссертационное исследование проводилось в несколько этапов:

На первом, поисково-подготовительном, этапе (2014 г.) изучалась философская, социологическая, психолого-педагогическая литература, публикации по теме исследования; анализировались нормативные и программные документы федерального и регионального значения по проблеме внедрения инклюзивного образования в нашей стране и в мире, о системе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья; осуществлялись выбор темы и формулировка проблемы исследования, определялся предмет, гипотеза, этапы, выбор приоритетных задач и направлений исследования; разрабатывалась методика опытно-экспериментальной работы, в ходе которой апробировались анкеты, тесты для студентов, учителей физической культуры, тренеров, ставшие основой последующей опытно-экспериментальной работы.

На втором, теоретико-проектировочном, этапе (2015 г.) продолжалось изучение научно-педагогической литературы по проблеме исследования, уточнялись основные теоретические положения, составляющие основу диссертационного исследования. Проводился констатирующий эксперимент по изучению состояния проблемы подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования. На этом этапе разрабатывался диагностический инструментарий и педагогическая модель профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта.

На третьем, экспериментально-обобщающем, этапе (2015-2016гг.) проводилась опытно-экспериментальная работа по уточнению и проверке гипотезы исследования; реализовалась модель процесса подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования; оценивались результаты, корректировался ход педагогического эксперимента с учетом анализа результатов, полученных в ходе исследовательской работы; обобщались и систематизировались данные апробирования основных положений диссертации, публиковались материалы исследования, формулировались выводы, осуществлялось текстовое оформление диссертационных материалов, выявлялись перспективы исследования проблемы.

Научная новизна результатов исследования процесса подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе с «особыми» детьми в системе высшего образования состоит в том, что:

- выявлены факторы (профессиональные знания, коммуникативные качества, самооценка личности), влияющие на готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- раскрыты педагогические условия (личностно-ориентированная, проблемно-деятельностная, диалоговая формы обучения), которые позволяют эффективно воздействовать на профессиональную подготовку будущих

специалистов физической культуры и спорта к работе с детьми с особыми образовательными возможностями;

– уточнено понятие «готовность будущих специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования», которое определено как «система знаний об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приёмами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих успешность данной деятельности»;

– определены критерии и уровни готовности специалистов физической культуры и спорта к работе с учащимися с особыми образовательными возможностями;

– разработана многоуровневая модель профессиональной подготовки специалистов физической культуры и спорта, определены и раскрыты компоненты готовности будущего специалиста к работе с учащимися в сфере инклюзивного образования: мотивационный (совокупность стойких мотивов к работе в процессе инклюзивного образования, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с особыми образовательными возможностями), когнитивный (система знаний и об особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и специфике построения учебно-воспитательной деятельности с такими учащимися), деятельностный (комплекс способов реализации профессиональных знаний в инклюзивном образовании);

– на основе разработанной модели спроектирован спецкурс по подготовке специалиста в области физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования;

– обоснована и экспериментально доказана эффективность разработанного спецкурса в профессиональной подготовке будущих специалистов физической культуры и спорта.

Теоретическая значимость результатов исследования в том, что оно вносит достойный вклад в систему подготовки педагогических кадров для подсистемы инклюзивного образования, дополняя теорию учебно-воспитательного процесса новым аспектом, и заключается в обосновании целенаправленной, системной подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в разработке организационных, содержательных и методических основ названного направления подготовки в вузе. Спроектированная модель подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования обогащает научные знания о целях, принципах, содержании, формах, методах профессиональной подготовки в условиях обучения в педагогическом вузе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны и апробированы научно-методические рекомендации по подготовке специалистов в области физической культуры и спорта к работе с детьми с особыми образовательными возможностями в ходе образовательного процесса в педагогическом вузе; разработан спецкурс «Подготовка учителей физической культуры и тренеров к работе в сфере инклюзивного образования»; результаты исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации учителей физической культуры и тренеров образовательных учреждений разного уровня (школа, лицей, вуз).

Достоверность и обоснованность научных результатов, полученных в ходе исследования, обеспечивается системным подходом к решению проблемы; научной методологией исследования, сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных поставленным в исследовании задачам; корректной организацией опытно-экспериментальной работы; оптимальной количественной базой эксперимента; осуществлением исследований в единстве с практической деятельностью и опорой на неё; комплексом методов, адекватных предмету, цели, задачам и логике исследования; сочетанием количественной и качественной диагностики

готовности будущих специалистов в области физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования; статистически доказанной эффективностью спроектированного спецкурса; сопоставлением полученных результатов с контрольными группами.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе проведения опытно-экспериментальной работы в институте физической культуры и спорта Тольяттинского государственного университета. Теоретические положения, методика исследования, его результаты обсуждались на научно-практических семинарах студентов, аспирантов и соискателей ученых степеней. Основное содержание и результаты исследования отражены в статьях, тезисах докладов, учебно-методических разработках, опубликованных автором, обсуждались всероссийских научно-практических конференциях: Наука и образования в XXI веке: сб. науч. трудов / Москва. 2015. Часть III – С. 143-149.

Профессионально-личностное развитие студентов в образовательном пространстве физической культуры: сб. науч. трудов / Издательство ТГУ. – Тольятти, 2015. – С. 110-127.

Всего по теме диссертационного исследования опубликовано 2 статей.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Готовность будущих специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования включает в себя такие компоненты, как система знаний об индивидуальных особенностях учащегося с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приёмами работы с такими учениками в процессе инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих успешность данной деятельности и профессиональное мастерство спортивного педагога; система личностно-профессиональных качеств, способностей, знаний, опыта специалиста в области педагогики, служащая предпосылкой становления профессионализма в педагогической деятельности. Компоненты готовности будущего специалиста к работе с учащимися в процессе инклюзивного образования включают такие, как: мотивационный (совокупность стойких

мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с особыми образовательными возможностями); когнитивный (система знаний и об особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и специфике построения учебно-воспитательной деятельности с такими учащимися); деятельностный (комплекс способов реализации профессиональных знаний в инклюзивном образовании).

2. Педагогические условия подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования включают в себя: общепрофессиональный компонент (психолого-педагогическая и специальная подготовка); личностный компонент (формирование индивидуальных свойств личности будущего специалиста, мотивов участия в педагогическом процессе); инновационный компонент профессиональной подготовки как результат творчества и инновации (формирование творческого подхода к деятельности, освоение новых способов деятельности, поиск новых нестандартных решений).

3. Модель процесса подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования построена на идее рефлексивного управления этим процессом и включает следующие принципы его построения: принцип многоуровневого мониторинга и управления процессом профессиональной подготовки будущего специалиста; принцип инновационной организации образовательной деятельности; принцип интеграции; принцип модульности.

4. Процесс подготовки специалиста к работе в сфере инклюзивного образования включает три последовательно реализуемых уровня: мотивационный (формировалась мотивационная готовность студента к будущей профессиональной деятельности); теоретико-подготовительный (теоретическая подготовка студентов к организации учебно-воспитательной деятельности в условиях инклюзивного образования); третий – практико-подготовительный (практическая профессиональная подготовка студентов;

систематизация, обобщение и контроль знаний, умений, навыков). При формировании готовности студентов к профессиональной деятельности с детьми с особыми образовательными возможностями в качестве дидактических средств использовались: самоанализ и самооценка личностно-профессиональных качеств студентов; конструирование ситуаций, требующих быстрого реагирования, способности к самоконтролю, профессиональной устойчивости.

Структура магистерской диссертации. Магистерская диссертация на 105 стр. состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, списка литературы 70 наименования, практических рекомендаций, 8 рисунков, 12 таблиц.

Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения проблемы подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования

1.1. Дети с образовательными потребностями, требующими согласования с индивидуальными возможностями состояния здоровья в педагогическом процессе инклюзивного образования

Исследование проблемы подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования требует структурирования материала и разработки понятий и терминов, применительно к изучаемому вопросу.

Существующее положение дел в сфере инклюзивного образования требует структурной группировки и разработки постановочных вопросов проблемы, а также уточнения некоторых аспектов её составляющих. Возникли следующие принципиально важные вопросы:

1. Как соотнесётся инклюзивное образование с делением детей на три медицинские группы?
2. С какими недостатками ребёнка учитель физкультуры берётся проводить инклюзивное обучение и где предел желания учителя и возможностей школьника?
3. Какова степень поражения психики и проявления психологически негативных черт поведения у лиц с явными проявлениями аутизма и инфантилизма, при наличии которых они не могут инклюзивно обучаться физкультуре и спорту?
4. Каковы взаимоотношения психолого-медико-педагогической комиссии с учителем физкультуры по рекомендации отбора (отказа) в инклюзивном образовании для конкретного ребёнка, исходя из «приказа Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082»? [5].

5. Почему учитель физкультуры не включён в состав психолого-медико-педагогической комиссии на постоянной основе?

Актуальность этих вопросов определяется и тем, что физическая культура по своей природе является дисциплиной повышенной опасности. Так, например, «инструкция по технике безопасности на занятиях гимнастикой подразделяется на общие требования безопасности, требования безопасности перед началом занятий, требования безопасности во время занятий, требования безопасности в аварийных ситуациях и требования безопасности по окончании занятий» [6. С.524-525].

Необходимо обобщение имеющихся данных по числу субъектов инклюзивного образования, а именно: детей с ограниченными возможностями для удовлетворения образовательных потребностей.

По данным министра здравоохранения и социального развития Т.Голиковой, если в 1980 г. было зарегистрировано около 50 тысяч детей-инвалидов, то в 2009 г. – 545 тысяч человек. Существуют и другие оценочные показатели количества детей-инвалидов в России. Так, например, по результатам исследований старейшей из ныне действующих в России правозащитных организаций – Московской Хельсинской группы, количество детей с ограниченными возможностями в России составляет 5% всех детей, то есть, около 1,5 миллионов.

По данным Росстата, в общеобразовательных школах России обучаются 140 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья. Цифры, приведенные директором Института проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ С.В.Алехиной, еще более впечатляющи: сегодня в России более 2 млн детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), из них около 700 тысяч составляют дети с инвалидностью [7].

В частности, в г.Самара в 2012-2013 учебной году число детей-инвалидов школьного возраста составило 753 человека (0,76% от общего числа учащихся), 354 из них учатся в обычных школах.

Центр социальной помощи семье и детям Автозаводского района г. Тольятти по сведениям газеты «Площадь Свободы», № 599, 2009 г. сообщил, что ежегодный прирост детей с инвалидностью только по Автозаводскому району составляет около 0,1%, а всего в г.Тольятти зарегистрировано 2179 детей-инвалидов.

К сожалению, сегодня в силу различных объективных и субъективных причин наше общество получает всё больше детей, которые входят в категории аномальных детей, либо имеют дефекты, выраженные физическими недостатками. При наличии сложной демографической ситуации число таких детей достаточно велико, однако это наши граждане, которые, став взрослыми, дееспособными, будут жить и работать в меру своих сил на благо России. С этим приходится считаться как структурам государственного и муниципального управления, так и обществу в целом.

Следует признать и то, что значительное количество детей только условно признаётся здоровыми. В последние годы наблюдается резкое ухудшение состояния здоровья и физической подготовленности всех школьников, в том числе и считающихся здоровыми детьми.

По обобщенным Б.И.Мишиным данным это наглядно иллюстрирует таблица 1.

Таблица 1.

Показатели состояния здоровья школьников

№ пп	Показатели состояния здоровья школьников	Число больных и ослабленных детей
1.	Хронические заболевания.	Около 40% детей. Основные заболевания – болезни сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем.
2.	Выпускники школ, имеющие по 2-3 хронических заболеваний.	Более 50% юношей и девушек.
3.	Полностью освобождены от занятий физической культурой.	Около 1 млн детей школьного возраста.
4.	Не могут быть призваны в армию по	Более 30% юношей.

	состоянию здоровья.	
5.	Динамика числа годных для военной службы граждан.	Сокращение с 92 до 67%.
6.	Не могут выполнить самые низкие нормативы по физической подготовке.	Более 40% выпускников школ.

В целом лишь 15% выпускников можно считать практически здоровыми.

Актуальность исследования проявляется и в необходимости постановки проблемы на правовое поле, учитывая неполноту нормативной правовой базы в сфере инклюзивного образования. Принимая во внимание сотрудничество Российской Федерации со странами СНГ в области образования, а также приоритет международных договоров с участием России над её национальным законодательством, целесообразно ранжировать имеющиеся по данной проблеме нормативные правовые акты по их юридической иерархии.

Вопрос об образовании детей с особыми образовательными возможностями неоднократно обсуждался как на федеральном, так и на региональном уровнях. Так, в 2001 г. в докладе Государственному Совету Российской Федерации указывалось, что «...дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медикопсихологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях – в специальных школах-интернатах» [8. С.10].

В мае 2012 года президентом России подписан федеральный закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов, что потребовало внесения поправок в российские законы с целью приведения их в соответствие с нормами конвенции как всеобъемлющего международно-правового документа, направленного на защиту прав лиц с различными видами физических, умственных и сенсорных расстройств. Приоритетными вопросами становится создание доступной, «безбарьерной» среды и реализация нового для России подхода к образованию детей-инвалидов – инклюзивного образования,

предполагающего реализацию права на образование без дискриминации и на основе равенства возможностей на всех уровнях, а также обучение в течение всей жизни (ст. 24 Конвенции). При этом государство гарантирует, что дети по причине инвалидности не могут быть исключены из системы общего образования.

Несмотря на то, что Конвенция не даёт развернутой трактовки понятия «инклюзивное образование», в ней определён ряд основных положений, на которые должна опираться система образования инвалидов: качественное и бесплатное начальное и среднее образование в местах своего проживания; обеспечение разумного приспособления, учитывающего индивидуальные потребности и максимально способствующего освоению знаний и социальному развитию; реализация мер по организации индивидуализированной поддержки детей с особыми образовательными потребностями.

К основным правовым актам, регламентирующим реализацию инклюзивного подхода в образовании, относятся, прежде всего, «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятые Генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г.

Закон даёт формулировку таких терминов, как «ограниченные возможности здоровья», «интегрированное образование» и др. [9. С.122–143].

В рамках данного исследования необходимо уточнить характеристики детей, о которых идет речь. Согласно ст.1«Закона о социальной защите инвалидов в РФ» от 24 ноября 1995 года, инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функции организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающие необходимость его социальной защиты. В указанном документе, наравне с термином «инвалид», фигурировало и понятие «лицо с отклонениями в развитии». В 2007 г. в российском законодательстве начинает применяться и термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья» (Федеральный закон от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ О внесении изменений в отдельные законодательные акты

Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья»), обозначающий человека, имеющего недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

С точки зрения педагогики, сугубо медицинские термины, носящие характер диагноза («лица с ограниченными возможностями здоровья», «дети с патологией развития»), не отражают необходимость особого подхода к обучению и воспитанию таких детей, поэтому наиболее продуктивным представляется термин «дети с особыми образовательными возможностями» и как синоним – «дети с ограниченными возможностями здоровья». При этом имеется в виду ограничение возможностей участия школьника в традиционном образовательном процессе.

Как видим, понятия «ребёнок-инвалид» и «ребёнок с ограниченными возможностями» сходны по своему значению, но не одинаковы. По мнению Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова, само по себе наличие правового статуса «инвалид» не говорит о необходимости создания для такого школьника дополнительных гарантий реализации права на образование. Значение имеют реальные образовательные возможности для удовлетворения потребностей, которые и обуславливают особый правовой статус лица в области образования. Особые образовательные возможности определяются типом погрешностей психофизического становления, с учётом которого необходимо строит учебно-образовательный процесс, позволяющий максимально преодолеть недостатки развития, создать условия для эффективного овладения теоретическими знаниями и социальными навыками. Но существует и ряд подходов, общих для детей с любым видом нарушения психофизического развития. В их числе: использование специальных методов, приёмов, средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий); психолого-педагогическое сопровождение; индивидуализация обучения.

Итак, определение ребёнка с особыми образовательными возможностями в массовую общеобразовательную школу предполагает создание целого ряда специальных условий реализации названных возможностей.

Кроме того, для проведения данного исследования очень важно формирование правильного понимания такого явления, как инклюзивное образование.

В англо-русском техническом словаре термин «inclusion» переводится как «включение», «вложение», «охват».

В социологии инклюзия означает процесс повышения уровень участия всех граждан в социокультурном пространстве.

В педагогике инклюзия – это современное понятие, который используется как «реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей» [10. С. 62].

В педагогической науке инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми возможностями в общеобразовательных (массовых) школах.

Впервые в России термин «инклюзивное образование» был истолкован в законе «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в городе Москве» (№ 16 от 28 апреля 2010 г.) как совместное обучение (воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования, лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений.

Доктор философских наук, профессор Ярская В.Н. в своих трудах убедительно утверждает, что «понятие инклюзии по содержанию означает демократическую акцию включения индивида или группы в более широкое сообщество с целью приобщения к определенному действию или культурному процессу» [11. С. 11].

В результате «обучение детей с особыми образовательными возможностями в условиях обычной школы позволяет обеспечить действительное (а не формальное) равенство прав детей при получении

образовательных услуг и в равной мере доступное образование для любых граждан независимо от их состояния здоровья».

Следует уточнить, что инклюзивный подход в образовании не тождественен интеграции, которая стала первой попыткой вернуть школьников с особыми возможностями в систему общего образования. При этом в общеобразовательных школах создавались отдельные классы. Однако такой подход не способствовал улучшению учебных результатов детей с особыми образовательными возможностями, простого «внедрения» оказалось явно недостаточно для эффективного обучения и социализации «особых» детей.

Инклюзивный подход, в числе прочих особенностей, предполагает и реализацию ряда четко сформулированных специфических принципов, отображенных в документе «Руководящая роль Государственной политики в области инклюзивного образования», Париж, ЮНЕСКО, 2009 г. В их числе:

- «мобилизация общественного мнения в поддержку права на образование для каждого;
- реформирование законодательства в поддержку инклюзивного образования в соответствии с положениями международных конвенций, деклараций и рекомендаций;
- оказание поддержки инициатив на местах с целью содействия развитию инклюзивного образования;
- разработка механизмов выявления детей, не охваченных образованием, и оказание им помощи для возвращения в школу и завершения образования;
- оказание помощи учителям, с тем, чтобы они глубже понимали свою роль в сфере образования, а также то обстоятельство, что внедрение элемента разнообразия в их работу с классом открывает для них новые возможности, а не создает еще одну проблему» [13].

Россия выстраивает новую образовательную систему с учётом всех названных выше требований. Так, в Законе РФ «Об образовании» (п. 8 ст. 3

Закона) в качестве принципа государственной политики провозглашается «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека». Статья 79 Закона «Об образовании» рассматривает «организацию получения образования обучающимися учениками, имеющими отклонения в состоянии здоровья» [14].

Кроме того, в Письме Минобрнауки РФ от 19 июня 1998 г. № 06-51-138ин/14-06 «О нарушениях при приёме детей впервые классы общеобразовательных учреждений» говорится, что каждая государственная и муниципальная общеобразовательная школа обязана принимать всех детей, достигших 8 лет и проживающих на прикрепленной к ней территории. Это означает, что школа не может отказаться принимать ребёнка на том основании, что он инвалид (однако в её обязанности не вменяется создание специальных условий обучения для этого ребёнка).

Также с целью беспрепятственного доступа инвалидов к системе общего образования в июне 2011 г. Минздравсоцразвития России разработал проект концепции федеральной целевой программы «Доступная среда» на 2011- 2015 годы. При этом понятие «Доступная среда» включает в себя как адаптация физической среды, так и подготовку педагогов, предоставление ученикам возможности обучаться по специальным учебным планам, изменение технологии и процедуры оценки и аттестации детей, обучающихся по особым нормативным планам.

В апреле 2010 г. принято постановление «О внесении изменений в Закон «Об общем образовании в Санкт-Петербурге» (№ 224), в соответствии с которым «В образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, не являющихся специальными (коррекционными) для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, для граждан с ограниченными возможностями здоровья, в том числе для детей-инвалидов, создаются условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной

адаптации на основе специальных педагогических подходов, а также обеспечивается их воспитание и обучение в соответствии с индивидуальными программами реабилитации».

Министерство труда и социальной защиты, информируя о базовых образовательных учреждениях, созданных в 2011 г. в субъектах Российской Федерации в рамках реализации государственной программы «Доступная среда» на 2011-2015 годы, называет ряд общеобразовательных школ Самарской области.

В перечень выполненных работ и закупленного оборудования для создания универсальной безбарьерной среды в указанных образовательных учреждениях входят: специальное оборудование для обеспечения доступности зданий и помещений образовательных учреждений детям-инвалидам, ограниченным в передвижении; комплекты сенсорного оборудования для организации коррекционной работы и обучения детей-инвалидов; специальное оборудование для организации коррекционной работы и обучения детей-инвалидов (для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА)).

Однако, несмотря на множество положительных перспектив, инклюзия оспаривается как на уровне системы образования, так и за ее пределами, на пути её развития существует множество препятствий и на уровне общества, и на уровне школьного обучения. Корреспондент «Российской газеты» А. Дуэль записал мысли директора одной из московских школ, не назвавшей фамилию и номера школы. А. Дуэль пишет, что эта школа всегда была в числе лучших в Москве. Мнение такого авторитетного педагога, соответствующее теме исследования, заслуживает того, чтобы привести его полностью. «Сейчас много говорят о «школе равных возможностей» и созданию условий для инклюзивного обучения. Чтобы дети-инвалиды ходили на уроки вместе со всеми. На практике такое бывает редко, а полная инклюзия – практически никогда. Это просто неудобно ни «особенному» ребенку, ни его родителям, ни учителям, ни остальным ребятам в классе. Мне рассказывали про ребенка-аутиста, учившегося в обычном классе. Чуть что, он начинал выть и убежал в

туалет мыться – полностью, под краном, холодной водой. Самым страшным было, если кто-то случайно к нему прикоснется» [16.]

Рассмотрим некоторые факты, показывающие сложности развития системы инклюзивного образования. Так, в 2007 г. Поморским центром социально-политических исследований «Стига» (г. Архангельск) было проведено исследование, целью которого стало выявление установок и реального поведения целевых групп родителей относительно доступности и качества образования в массовой школе по месту жительства детей с ограниченными возможностями здоровья. Результаты исследования указали на причины трудностей развития инклюзивного образования в школах Архангельска. В первую очередь речь идёт о неготовности управленцев в сфере образования, педагогов, сотрудников педагогических и социальных организаций, безусловно, принять новый подход к общественному образованию. К примеру, педагоги основные проблемы видят в нехватке методической подготовки при работе с детьми с особыми образовательными возможностями. В свою очередь, родители «особых» детей опасаются неготовности школ к соответствующему их ожиданиям приёму своих детей в школьных коллективах и зданиях. Родители же большинства здоровых детей психологически не готовы к условиям инклюзивного образования.

Кроме того, ряд исследований «выявил у большинства учителей нейтральное или негативное отношении к инклюзии в систему общего начального образования детей с ограниченными возможностями» [17].

Такие опасения свойственны не только для россиян. К примеру, нидерландские педагоги сомневаются в своих возможностях принять на себя ответственность за обучение «особых» детей в общеобразовательных школах. При этом учителя «указывают на недостаток знаний о личностных особенностях таких детей, на нехватку навыков для их обучения» [18. С.197].

Ряд затруднений связан и с отношением родителей к инклюзивному образованию. Так, румынскими исследователями был разработан специальный опросник для родителей, направленный на оценку трёх параметров: знание

специальной терминологии и законодательства, отношение к людям с ограниченными возможностями, отношение к инклюзивному подходу в образовании. В результате выявлено, что «родители «особых» детей имеют более глубокие знания законодательства в области инклюзии, относятся более одобрительно к инклюзивному образованию. В то же время половина родителей здоровых детей выступают против обучения своего ребёнка в одном классе с детьми-инвалидами» [19].

Сложность ситуации заключается и в том, что образовательные учреждения испытывают критическую нехватку квалифицированных кадров: так, из более чем 180 тыс. учителей и воспитателей, занимающих с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья, только около 10 % имеют специальную образовательную подготовку. Переподготовка кадров для обучения детей-инвалидов в системе общего образования практически отсутствует. Динамика численности детей имеющих отклонения в состоянии здоровья (инвалидов) приводит к еще большему нехватке (обострению проблемы) специально подготовленных кадров. Нет специальных пособий, учебников, программ.

Кроме того, ученые, проанализировав результаты исследований, проводимых ещё с 1960-х гг. XX века и в США [20], и в России [21], пришли к выводу, что получению качественного образования с детьми, имеющими отклонения в состоянии здоровья препятствуют множественные объективные и субъективные факторы (структурные ограничения), так или иначе связанные с социальным неравенством, что образование в большей степени склонно отражать и подтверждать существующее неравенство, чем содействовать его устранению [22. С. 100-106].

В рамках рассматриваемой проблемы также следует обратиться к исследованию 2010 года, проведенному А. Е. Митиным и С. О. Филипповой и направленному на выявление отношения будущих специалистов по физической культуре к возможности работы в условиях инклюзивного образования.

1.2. Педагогические предпосылки подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования

Для проверки заявленной гипотезы было осуществлено проектирование модели подготовки специалиста физической культуры и спорта, которая позволила бы с учётом современных реалий готовить специалистов к работе в условиях инклюзивного образования.

Проектирование модели осуществлялось на основе системного анализа процесса деятельности будущих специалистов физической культуры и спорта, структуры и содержания их работы. Практическая ценность модели заключается в адекватности и полноте отражения основных требований, предъявляемых к современному специалисту в области физической культуры и спорта, работающему в условиях инклюзивного образования.

При разработке модели руководствовались:

- квалификационными требованиями к современному специалисту в области физической культуры и спорта, обусловленными социальным заказом;
- содержанием Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности «Адаптивная физическая культура»;
- образовательной программой и учебным планом по специальности «Адаптивная физическая культура».

Для прояснения «портрета» специалиста физической культуры и спорта, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования, прежде всего, необходимо коснуться такого непростого вопроса, как осознанность профессионального выбора. Профессиональная адаптация пройдёт гораздо быстрее и успешнее, если сама профессия выбрана правильно. К сожалению, некоторые педагоги, столкнувшись с реалиями выбранной ими профессии, впоследствии признают, что несут непосильную для них ношу: они не готовы для такой работы [33. С.17-20].

Педагоги–профориентологи считают, что «для молодых людей, поступивших в профессиональные учебные заведения, проблема выбора профессии окончательно не решена. Часть из них разочаровываются в правильности своего выбора уже на первом году обучения, другие – в начале самостоятельной профессиональной деятельности, третьи – после 3-5 лет работы по профессии» [34. С.17].

Критерием осознанного профессионального ориентира (выбора) является дальнейшая судьба по выбранной профессиональной деятельности, выбранное без последующих сомнений и сожалений. К сожалению, профессиональное учебное заведение часто выбирается случайно.

Учитывая это, было проведено исследование, цель которого – выявление процентного показателя количества выпускников факультета «Адаптивная физическая культура» (Тольяттинский государственный университет), трудоустроенных по специальности. Методы, применяемые в ходе исследования:

1. Опрос будущих специалистов выпускного курса (очного и заочного отделений).
2. Анализ документов, фиксирующих данные о профессиональной деятельности выпускников ТГУ (очного и заочного отделений).

За отчетный период: 2013 – 2016 гг.

Таким образом, работают по специальности не более четверти поступавших на факультет (институт) абитуриентов.

Был проведён опрос, в ходе которого студенты выпускного курса института «Адаптивная физическая культура» отвечали на вопрос: «Каковы причины того, что молодые педагоги не хотят работать по своей профессии?».

На первом месте по количеству приведенных причин оказались такие ответы, как: «Низкий престиж профессии педагога и тренера», «Низкая оплата труда». Второе место заняла такая причина, как: «Не было ясного представления о работе тренера и учителя физической культуры. Это не моё».

Безусловно, такие причины являются показателем неосознанности профессионального выбора абитуриентов. Правильность выбора профессии зависит от объективности оценки человеком собственных способностей и от знания специфики будущей трудовой деятельности. Следовательно, освоение профессии должно начинаться с установления соответствия индивидуальных характеристик человека требованиям специальности, отображенным в образовательном стандарте.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 034400 «Физическая культура лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 220 от 29 марта 2010 г.

При обозначении области применения конкретизируется, что ФГОС ВПО представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата по указанному направлению подготовки учебными заведениями высшего профессионального образования (вузами) на территории Российской Федерации. Рассмотрим анализ названного документа в соответствии с темой исследования.

Профессиональная деятельность бакалавров направления подготовки 034400, кроме сугубо специфических специальных учебных заведениях для детей, воспитанников с отклонениями в состоянии здоровья, реализуется и в учебных заведениях всех видов и типов (с лицами, отнесёнными к специальным медицинским группам), т.е. речь здесь идёт и о массовой школе, в которой осуществляется инклюзивное образование.

Структура деятельности специалиста физической культуры и спорта в условиях инклюзивного образования включает в себя ряд взаимосвязанных общепедагогических функций, которые требуют интерпретации именно в аспекте инклюзии. Связано это с тем, что занятия физической культурой в школе, где учатся дети с разными группами здоровья, требуют от педагога применения знаний трёх направлений профессиональной деятельности, в ряду

которых: 1) физическая культура; 2) медицина; 3) коррекционная педагогика и психология [35. С.5]. Однако необходимо помнить, что деятельность такого педагога предполагает руководство процессом обучения не только здоровых детей, но и детей с нарушениями здоровья и детей-инвалидов. В связи с этим, работа педагога в условиях инклюзии дополняется такими компонентами (в соответствии с ФГОС), как:

- адаптивное физическое воспитание (АФВ);
- адаптивная двигательная рекреация (АДР);
- физическая реабилитация (ФР);
- креативные телесно-ориентированные практики (КТОП).

Рассмотрим характеристику профессиональной деятельности бакалавров, конкретизированную в ФГОС ВПО, в её соотношении со специфическими функциями специалиста по физической культуре и спорту, работающего в системе инклюзивного образования.

Бакалавром по направлению подготовки 034400 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» осуществляется различные типы профессиональной подготовки. К ним относятся: педагогическая, воспитательная, развивающая, реабилитационная (восстановительная), компенсаторная, профилактическая, научно-исследовательская и организационно-управленческая деятельность.

Рассмотрим содержание перечисленных видов деятельности, соотнеся их с профессиональными функциями специалиста физической культуры и спорта, работающего в условиях инклюзивного образования.

Педагогическая деятельность бакалавра по направлению подготовки 034400 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» подразумевает 1) обучение лиц с отклонениями в состоянии здоровья специальным знаниям и способам их рационального применения для оптимизации физических возможностей учащегося; 2) обеспечение усвоения двигательных действий, позволяющих реализовывать жизненно и профессионально важные умения и навыки,

лечебное воздействие на состояния организма субъекта; 3) формирование у лиц с отклонениями в состоянии здоровья способов познания и преобразования собственных физических качеств, применительно к окружающему миру, обеспечивающие им условия для самоопределения, физического самосовершенствования.

Следовательно, «речь идет о реализации образовательной функции педагога физической культуры и спорта, проявляющейся в содействии формированию у учащихся знаний, умений и навыков по адаптивной физической культуре» [36. С.6-8], [37.С.68-69]. К примеру, педагог информирует школьников о том, какое место занимает систематическое применение комплекс физических средств в жизни биосистемы (оздоровление и др.), рассказывает о видах упражнений и характере их воздействия, о гигиенических особенностях использования отдельных упражнений и др.

На занятиях по адаптивной двигательной рекреации учащиеся познают оздоровительный эффект выполняемых физических упражнений, а также о методических приёмах применения коррекционных упражнений.

При использовании креативных телесно-ориентированных практик школьники получают сведения о сюжетном сопровождении физических упражнений.

Функция педагогического контроля, также имеющая непосредственное отношение к педагогической деятельности специалиста инклюзивного образования, предполагает постоянное (два раза в учебном процессе) оценивание физической подготовленности воспитанников. При этом «физическая подготовленность» понимается как уровень физического становления, физических способностей, функционального состояния органов и систем организма, а также степень сформированности адаптационных способностей организма [38. С.19-24]. Подразумевается, что педагог умеет оценить и прогнозировать физическое становление учащихся с посредством элементарных приемов; выявлять уровень развития двигательных способностей (скоростно-силовых, координационных, силовой выносливости); выявить

функциональное состояние учащихся; контролировать степень доступности нагрузки.

Здесь следует сказать также о функции помощи и страховки, напрямую связанной с психологическими и физическими особенностями учащихся с особыми образовательными потребностями (осторожность, боязливость, некоммуникабельность, негативизм). Реализация этой функции связана со знаниями и соблюдением: правил страховки и оказания помощи воспитанникам при выполнении ими физических упражнений; правил занятий на воде; гигиенических требований при занятиях в необычных условиях.

Конструктивная функция, которая также реализуется в педагогической деятельности, во-первых, предполагает отбор методического материала; разработку содержания занятий; оформление учебной документации (годовые планы занятий, рабочие планы-конспекты); составление индивидуальных программ занятий с учётом возраста, пола, индивидуальных особенностей физической подготовленности занимающихся; дозирование объёма и интенсивность физических нагрузок при занятиях различными видами физической культуры; осуществление медико-педагогического контроля при занятиях различными видами физической культуры у школьников с различными медико-биологическими, социально-педагогическими и психологическими особенностями (педагогический аспект конструктивной функции).

Во-вторых, педагог должен уметь использовать в своей деятельности специальные материально-технические средства: коррекционные, компенсаторные, профилактические, оздоровительные (технический аспект конструктивной функции).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) поясняет, что для качественного осуществления педагогической деятельности необходимо, чтобы в процессе обучения бакалавр освоил, к примеру, такие профессиональные компетенции (ПК), как:

- знание анатомо-физиологических, социально-педагогических особенностей детей с отклонениями в состоянии здоровья различных неорганических форм, возрастных и гендерных групп (ПК-3);
- умение обучать детей с отклонениями в состоянии здоровья двигательным действиям, позволяющим реализовывать потребности, характерные для конкретного вида адаптивной физической культуры (ПК-5);
- умение планировать содержание уроков, занятий и других форм использования физических упражнений с учётом возраста, пола, нозологических форм заболеваний занимающихся (ПК-7);
- готовность применять в профессиональной деятельности современные средства, методы, приемы, технические средства для осуществления когнитивного и моторного обучения и оценивать состояние занимающихся (ПК-8);
- умение формировать у детей с отклонениями в состоянии здоровья способы самообразования в сфере адаптивной физической культуры (ПК-9) и др.

Воспитательная деятельность бакалавра по направлению подготовки 034400 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)», согласно ФГОС ВПО, направлена на формирование у детей с отклонениями в состоянии здоровья социально значимые потребности, которые будут определять ценностные ориентации; мотивацию в деятельности; убеждения, соответствующие гуманистическим идеалам европейской и мировой культуры; воспитание негативного отношения ко всем видам асоциального поведения и зависимостей человека (алкоголя, курения, употребления наркотических и токсических веществ); формирование ценностного отношения к физической культуре, к здоровому образу жизни.

Таким образом, воспитательная функция профессиональной деятельности педагога направлена на воспитание таких нравственных качеств личности учащихся, как коллективизм, трудолюбие, целеустремленность,

ответственность, требовательность и др. [39. С.19-20]. Воспитанию данных качеств способствует владение педагогом средствами и методами убеждения, воспитательный потенциал личного примера, метод практического приучения (выработка жизненно необходимых навыков поведения, позитивного характера в общении социокультурном пространстве).

Кроме того, непосредственное отношение к воспитательной деятельности имеет ориентационная функция педагога, которая связана с необходимостью формирования у учащихся ценностных ориентаций (воспитывать вкусы, убеждения), побуждения их к коррекции и профилактике негативных мотивов поведения, к овладению двигательными умениями и навыками. Также педагог должен прививать интерес к урокам физической культуры, к выполнению физических упражнений не только в учебное, но и во внеучебное время.

Свою реализацию в воспитательной деятельности специалиста физической культуры и спорта получает и социализирующая функция, которая обнаруживается в процессе приобщения школьников к духовно-нравственным ценностям общества; воспитания нравственных качеств; приобщения к активному отдыху. Таким образом, будущий учитель воспитывается как гражданин, способный воспитывать гражданственность своих учеников. Особую роль в реализации указанной функции специалисты отводят сюжетно-ролевой игре, в ходе которой школьник знакомится с многообразием социальных взаимодействий, познает отношения людей [41. С. 30-31].

В числе профессиональных компетенций, необходимых бакалавру для осуществления воспитательной деятельности, ФГОС ВПО называет:

- знание потребности человека, его ценностных ориентаций, мотивации в деятельности, убеждений, эмоций и чувств (ПК-11);
- умение формировать у лиц с отклонениями в состоянии здоровья социально значимые потребности, ценностные ориентации, мотивацию в деятельности, убеждения, позволяющие им самим управлять собой, подчинять самого себя собственной воле (ПК-13);

- знание основных причин и условий возникновения негативного социального поведения (наркомании, алкоголизма, табакокурения и др.), способов и приёмов воспитания у лиц с отклонениями в состоянии здоровья активного отрицательного отношения к этим явлениям (ПК-14);
- умение проводить профилактическую работу по недопущению негативных социальных явлений в жизни лиц с отклонениями в состоянии здоровья (ПК-15) и др.

Развивающая деятельность бакалавра направлена на то, чтобы:

- содействовать развитию психических и физических качеств в пределах нормы у лиц с отклонениями в состоянии здоровья;
- обеспечивать усвоение учащимися спектра знаний из различных областей науки о закономерностях развития человека;
- реализовывать задачи развивающего обучения с полноценным усвоением знаний;
- формировать качественную учебную деятельность, элементы которой непосредственно влияют на умственное и физическое развитие человека.

Здесь имеет место развивающая функция деятельности педагога, предполагающая развитие интеллектуальных способностей, к примеру, умения анализировать, обобщать и критически оценивать свой двигательный опыт, устанавливать причинно-следственные связи [42. С.14-15].

Кроме того, развивающая функция направлена на управление физическим развитием учащихся (развитие физических качеств: силы, быстроты, выносливости, гибкости), что благотворно влияет на повышение общей и специальной физической подготовленности детей с отклонениями в состоянии здоровья.

Для умения понимать и применять развивающую функцию будущего бакалавра необходимо в процессе вузовского обучения сформировать у него такие компетенции, как:

- знание закономерностей развития физических и психических качеств лиц с отклонениями в состоянии здоровья, кризисы, обусловленные их физическим и психическим созреванием и функционированием (ПК-17);
- умение способствовать развитию психических и физических качеств лиц с отклонениями в состоянии здоровья с учётом сензитивных периодов развертывания их функций, этиологии и патогенеза заболеваний (ПК-19);
- умение воплощать в жизнь задачи развивающего обучения, обеспечивающего оптимальное умственное и физическое развитие человека (ПК-20).

Реабилитационная (восстановительная) деятельность специалиста физической культуры и спорта подразумевает помощь в восстановлении нарушенных функций организма человека и способностей к общественной деятельности; обеспечение возможности устранения ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением здоровья; компенсаторную и профилактическую деятельность; проведение мероприятий по предупреждению возникновения и (или) прогрессирования заболеваний; осуществление психотерапевтических мер по недопущению и (или) устранению психологических комплексов, обусловленных тем или иным заболеванием.

Названная деятельность соотнесена с лечебно-восстановительной функцией, находящей своё выражение в том, что педагог умеет подбирать физические упражнения в соответствии с возможностями учащихся (для детей с заболеваниями сердечно-сосудистой, дыхательной систем, заболеваниями глаз, нарушений осанки, остеохондрозом и другими заболеваниями); при проведении занятий учитывает противопоказания, выработанные медицинской практикой [43. С.6-10]; регулирует физическую нагрузку в ходе выполнения

упражнений, ориентируясь на частоту сердечных сокращений и внешние признаки утомления.

Кроме того, в названной деятельности педагога реализуется его рекреативно-оздоровительная функция, обнаруживающая себя в процессе организации активного отдыха, спортивных развлечений и иной активной деятельности с целью восстановления физических и духовных сил. Реализация этой функции подразумевает, что педагог, к примеру, разрабатывает комплексы физкультурминуток и обучает им учителей-предметников, осуществляет подбор подвижных игр (с учётом возраста занимающихся) и консультирует их организаторов [44. С.7-10]; устраивает семинары по правилам проведения подвижных игр. Также речь идет о профилактической функции, сводимой к разъяснительной работе с учащимися и их родителями о необходимости вести здоровый образ жизни. При этом педагог должен уметь глубже пояснить суть действия на организм человека и в целом на состояния общества табакокурения, употребления алкоголя и наркотических средств [45. С.36-38]; доказательно объяснить преимущество здорового питания; убедить учащихся и их родителей в необходимости закаливания и соблюдения личной гигиены.

Сюда же следует отнести коррекционно-компенсаторную функцию, направленную на решение таких задач, как содействие коррекции психических погрешностей (восприятия, внимания, памяти, речи, эмоционально-волевой сферы, мотивации поведения); способствование становлению, профилактике изъёнов и исправление сенсорных функций (зрительной, слуховой, вестибулярной и др.); коррекционное воздействие на соматические нарушения (осанка, дыхание, сердечно-сосудистая система и др.); коррекция техники основных движений (пространственные, временные, динамические, ритмические в ходьбе, беге, прыжках, метаниях).

Как видим, реабилитационная (восстановительная) деятельность затруднительна без сформированности таких профессиональных компетенций будущего бакалавра, как:

- знание закономерностей восстановления нарушенных функций организма человека для наиболее типичных нозологических форм, видов инвалидности (ПК-21);
- умение работать в междисциплинарной команде специалистов, реализующих процесс восстановления лиц с ограниченными возможностями здоровья (ПК-22);
- умение проводить с занимающимися комплексы физических упражнений, применять физические средства и методы воздействия на лиц с отклонениями в состоянии здоровья с целью восстановления нарушенных или временно утраченных функций (ПК-23);
- способность обеспечивать условия для наиболее полного устранения ограничений жизнедеятельности, вызванных нарушением или временной утратой функций организма человека (ПК-26);
- умением развивать физические качества, обучать новым способам двигательной деятельности лиц с отклонениями в состоянии здоровья, исходя из нарушенных или навсегда утраченных функций (ПК-39).

Организационно-управленческая деятельность специалиста в области физической культуры и спорта, работающего в условиях инклюзивного образования, заключается в организации и проведении физкультурно-массовых и спортивных мероприятий; соблюдении правил и норм охраны труда, техники безопасности, обеспечении охраны жизни и здоровья школьников в процессе занятий.

Таким образом, необходима реализация административно-хозяйственной функции, предполагающей знания и умения педагога в плане материально-технического обеспечения занятий, знание устройства тренажёров и иного спортивного инвентаря [46. С.20-29].

Кроме того, в числе требований, предъявляемых ГОС ВПО к будущему бакалавру, осуществляющему организационно-управленческую деятельность, обозначены следующие профессиональные компетенции:

- способность разрабатывать оперативные планы работы и обеспечивать их реализацию в первичных структурных подразделениях (ПК-40);
- знание и готовность обеспечивать технику безопасности при проведении занятий (ПК-44);
- знание и способность практически использовать документы государственных и общественных органов управления в сфере адаптивной физической культуры (ПК-45).

К функциям, проявляющимся во всех сферах деятельности специалиста физической культуры и спорта, можно отнести, прежде всего, коммуникативную функцию, во многом способствующую успешности обучения, воспитания и реабилитации детей с особыми образовательными потребностями. Установление коммуникативных связей учителя с учащимися зависит от самого учителя, от его знаний, умений, навыков по установлению контактов с учениками.

К основным коммуникативным умениям специалиста физической культуры и спорта, работающего в условиях инклюзивного образования, исследователи относят умение формирования мотивационную ценность к занятиям. Данная функция предполагает и соблюдение правил общественного поведения, требовательность, чуткость, вежливость, тактичность при решении педагогических вопросов [47, с.19-28].

Организаторская функция включает в себя организацию уроков физической культуры, гигиенической гимнастики перед началом занятий, физкультминуток, а также инструктаж по их проведению для учителей-предметников. Кроме того, в деятельности учителя данная функция необходима при организации и проведении подвижных игр на переменах, спортивно-физкультурных праздников школы, а также семинаров по их проведению в педагогических коллективах.

Агитационно-пропагандистская функция занимает важное место в деятельности специалиста в области физической культуры и спорта, работающего в условиях инклюзивного образования. Она находит своё

выражение в проведении лекций и бесед по актуальным вопросам (об оздоровительном эффекте непрерывного использования комплекса физических средств, об использовании оздоровительных сил природы и гигиенических факторов) среди учащихся, их родителей и учителей, в организации показательных выступления на спортивных праздниках, в оформлении стендов (например, «Лучшие спортсмены школы», «Наши рекорды»), в выступлении с сообщениями о физкультурно-спортивной работе на педагогических советах школы.

Исследовательская функция занимает одно из приоритетных мест в деятельности учителя физической культуры и спорта в условиях инклюзивного образования, поскольку речь идёт о школьниках, имеющих различные отклонения в физиологических системах организма. Для работы с такими детьми крайне важно изучение их физического становления, физической подготовленности и функционального развития организма (мониторинга физического развития, уровня развития двигательных способностей, физической подготовленности). Для этого педагог должен уметь вести педагогические наблюдения, определять реакцию сердечно-сосудистой системы учащихся на предлагаемую физическую нагрузку (пульсовую кривую), работать с книгой, журналами («Адаптивная физическая культура», «Дефектология», «Теория и практика физической культуры», «Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации», «Физкультура в школе» и др.), а также анализировать и обобщать опыт других учителей.

Указанная функция подразумевает обладание такими профессиональными компетенциями, как:

- способность проводить научные исследования по определению эффективности различных сторон деятельности в сфере адаптивной физической культуры с использованием современных методов исследования (ПК-36);
- способность проводить научный анализ результатов исследований и использовать их в практической деятельности (ПК-38).

Кроме вышеназванных функций, ряд исследователей [48. С.9-13] указывает на такие функции специалиста, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями, как:

- гуманистическая функция (ориентация деятельности на личностное развитие воспитанников в процессе занятий физической культурой и спортом; видение ребенка, развитие которого осложнено нарушением, не как дефективного или даже не как менее развитого по отношению к его нормальным сверстникам, но как ребёнка качественно своеобразного, иначе развитого [49. С.21]);
- эстетическая функция (умение видеть прекрасное в телосложении спортсменов, в красиво оформленных местах занятий физическими упражнениями, спортивном инвентаре и спортивной форме, в природных ландшафтах;
- этическая функция (честность, готовность прийти на помощь товарищу, сопереживание при проведении игр, эстафет, соревнований, принятие поражения как результата, способствующего глубокому самоанализу).

Отметим, что приведенная дифференциация профессиональных функций условна, поскольку, как подчеркивается в ФГОС ВПО, действие будущего бакалавра в системе «человек-человек» опирается на глубокую интеграцию гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, психолого-педагогических, медико-биологических, физкультурных знаний, и в реальном образовательном процессе указанные функции реализуются комплексно и не всегда явно разделены, однако такое их «обособление» позволяет более обстоятельно провести структурный анализ специфики деятельности педагога, работающего с детьми с особыми образовательными возможностями, что способствует повышению эффективности процесса подготовки бакалавров.

Для создания наиболее полного «портрета» необходимо также обратиться к должностным инструкциям, имеющим непосредственное

отношение к деятельности специалиста физической культуры и спорта, работающего в условиях инклюзивного образования.

Так, например, «должностная инструкция учителя физической культуры содержит его общие и функциональные обязанности (МБУ средняя общеобразовательная школа № 74 г.о. Тольятти, [Электронный ресурс]: [50].

Согласно этой инструкции педагог должен знать:

- законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную деятельность;
- Конвенцию о правах ребёнка;
- педагогику, психологию, возрастную физиологию;
- школьную гигиену;
- методику преподавания предмета;
- средства обучения и их дидактические возможности;
- основы научной организации труда;
- нормативные документы по вопросам обучения и воспитания детей и молодёжи;
- современные педагогические технологии продуктивного дифференцированного обучения, реализации компетентного подхода, развивающего обучения;
- методы убеждения, аргументации своей позиции, установления контакта с обучающимися разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе.

2. Функциональные обязанности учителя:

- осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учетом их психолого-физиологических особенностей и специфики преподаваемого предмета;
- способствует социализации, формированию общей культуры личности, ...используя разнообразные приёмы, методы и средства

обучения, ... современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;

- проводит учебные занятия, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, возрастной психологии и школьной гигиены, а также современных информационных технологий и методик обучения;
- обеспечивает достижение и подтверждение учащимися уровней образования (образовательных цензов);
- уважает человеческое достоинство, права и свободы обучающихся, поддерживает учебную дисциплину, режим посещения занятий;
- осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий;
- обеспечивает охрану жизни и здоровья учащихся во время образовательного процесса.

Рассмотрим и наиболее характерные фрагменты должностной инструкции тренера-преподавателя по адаптивной физической культуре.

Должен знать:

- основные положения Конституции Российской Федерации, Федеральные законы, Указы Президента Российской Федерации, Постановления Правительства Российской Федерации по вопросам адаптивной физической культуры;
- нормативные правовые акты Министерства образования и науки Российской Федерации, Министерства Российской Федерации по физической культуре, спорту и туризму и иных федеральных органов исполнительной власти в части вопросов здравоохранения, образования инвалидов;

- основы комплексной (медицинской, профессиональной и социальной) реабилитации инвалидов;
- показания и противопоказания к проведению занятий по адаптивной физической культуре;
- специфику развития интересов и потребностей занимающихся;
- тенденцию возможного развития межличностных конфликтных ситуаций.

Должностные обязанности специалиста физической культуры и спорта:

- проводит групповые и индивидуальные занятия с инвалидами и лицами, имеющими отклонения в состоянии здоровья, всех возрастных и нозологических групп;
- использует средства и методы физической культуры для проведения образовательной, воспитательной, рекреационно-досуговой, оздоровительной работы, направленной на максимальную коррекцию отклонений в развитии и здоровье занимающихся;
- анализирует индивидуальные программы реабилитации и исходные данные физической подготовленности учащихся;
- осуществляет поэтапный контроль подготовленности учащихся и на его основе коррекцию этого процесса;
- способствует социализации занимающихся, расширению круга их общения в процессе учебно-тренировочной и соревновательной деятельности, формированию общей культуры и физической культуры личности, максимальному саморазвитию и самосовершенствованию занимающихся посредством разработки программ для их индивидуальных занятий;
- создает условия, предупреждающие случаи травматизма во время занятий.

Таким образом, анализ ФГОС ВПО, должностных инструкций и иных документов, содержащих необходимые характеристики педагогов, позволяет

конкретизировать «портрет» (модель) специалиста физической культуры и спорта, подготовленного к работе в условиях инклюзивного образования.

Моделирование относится к числу ведущих средств и методов познания и преобразования социально-психологических, медико-биологических и профессиональных биосистем.

В педагогике слово «модель» означает «искусственно созданный объект в виде схемы, таблицы, чертежа и т.п., который, будучи аналогичен исследуемому объекту, отображает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, непосредственное изучение которого связано с какими-либо трудностями, большими затратами средств и энергии или просто недоступно, и тем самым облегчает процесс получения информации об интересующем предмете» [52. С.193].

В широком смысле модель - это описание, которое отражает действительность на уровне абстрактного мышления. Модель – это эталон, стандарт, образец. Педагогическая модель – это модель педагогической деятельности, в которой представлен замысел прогнозируемого результата, определен его смысл, дана характеристика средств и условий, необходимых для реализации прогнозируемого результата, указаны субъекты деятельности. Данное определение принято в работе за основу при составлении модели личности специалиста физической культуры и спорта подготовленного к работе в условиях инклюзивного образования.

Учитывая, что будущий бакалавр в силу работы с «особыми» детьми будет уделять вопросам воспитания значительно больше времени по сравнению с обычной педагогикой, необходимо затронуть вопрос о моделях воспитания как философских концепциях, определяющих принципы и особенности организации воспитания, и сформировавшиеся на их основе образцы воспитательной практики.

История педагогики знает такие модели воспитания, как идеалистическая (Платон, Т.Мор, Т.Кампанелла, И.Песталоцци), прагматическая [М.Монтень,

Г.Спенсер, Дж.Дьюи], социетарная, гуманистическая [Э.Фромм, К.Ясперс, К.Роджерс, А.Маслоу], технократическая [Б.Скиннер]. В современный период преобладающей в ценностном отношении является гуманистическая модель воспитания, поддерживаемая гуманистической педагогикой и психологией.

Для студентов института физической культуры и спорта определяющими в их работе должны стать центральные положения гуманистической модели воспитания. Гуманистическая педагогика к ним относит такие, как самоактуализация личности на основе концепции «слитного обучения» в начальной школе, ставящей целью слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения, помощь учащимся в осознании особенностей собственной личности, своего личностного отношения к миру.

Гуманистическая педагогика выбрала предметом изучения целостного человека в его высших, специфических только для человека проявлениях, в том числе развитие и самоактуализация личности, её высшие ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность.

Концептуальная модель гуманистического воспитания в гуманистической психологии противопоставила себя бихевиоризму и фрейдизму, в которых основное внимание уделяется зависимости личности от её прошлого. Согласно гуманистической модели главное в личности – её устремлённость в будущее, к полному раскрытию своих способностей и их свободной реализации.

В основу воспитательной модели гуманистической психологии положено стремление построить новую, принципиально иную методологию познания человека как уникального объекта исследования.

В качестве содержательных элементов модели выступают следующие критерии: цель, задачи, принципы, этапы, формы организации, методы и средства, обеспечивающие формирование компонентов готовности специалиста по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования, синтез критериев и показателей как интегральный оценочный комплекс, результат как сформированный уровень профессиональной готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Взяв за основу трехкомпонентную структуру готовности, мы включили в неё такие компоненты как: психологический, содержательный, практический.

В данной модели раскрываются целевой, процессуальный, содержательный и субъектный компоненты формирования готовности специалиста по физической культуре и спорту в условиях инклюзивного образования, а также комплекс социально-педагогических условий, как процесс эффективному формированию данной готовности. Субъектами деятельности являются педагоги вуза и студенты.

Таким образом, метод моделирования позволяет содержательно раскрыть суть модели и представить ее графически.

Начальным содержательным элементом модели является конкретная цель, определяемая как формирование готовности специалистов физической культуры и спорта в условиях инклюзивного образования. Следует учитывать, что в современных условиях цель подготовки студентов вуза и содержание высшего профессионального образования обусловлены требованиями государства и работодателей.

В качестве задач исследования рассматриваются:

- формирование у студентов психологического компонента готовности к работе в условиях инклюзивного образования;
- формирование содержательного компонента готовности к работе в условиях инклюзивного образования;
- формирование у студентов практического компонента к работе в условиях инклюзивного образования.

Решение названных задач определяется основными принципами, на которых основывается стратегия формирования готовности специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования:

- принцип социальной обусловленности целей и содержания высшего профессионального образования (соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, предъявляемым сферой их профессиональной деятельности). Данный принцип отражает

взаимосвязь процессов социализации и профессионализации личности студента;

- принцип компетентностной ориентированности содержания высшего образования, означающий исходные положения, определяющие основы эффективности конструирования содержания и форм рабочих программ по учебным дисциплинам в контексте компетентностного подхода;
- принцип субъектности, позволяющий рассматривать студента как носителя активности в учебном процессе, выражающейся в осознанности обучения, в готовности выбирать цель, в стремлении к самореализации в учебной и будущей своей профессионально-педагогической деятельности;
- принцип коллективности и индивидуальности форм педагогического взаимодействия, предполагающий создание условий деятельности студентов по усвоению содержания высшего профессионального образования в коллективе, в малой группе, в процессе индивидуальной и групповой деятельности. Формы организации учебной деятельности в этом случае могут быть фронтальные, индивидуальные, групповые. Исходя из гуманистической личностно-ориентированной направленности образования, наиболее эффективной моделью таких отношений выступает диалоговое общение.

Представленная модель носит открытый характер, постоянно развивается и при необходимости может пополниться новыми компонентами. Она представлена на схеме 2.

Схема 1. Модель процесса формирования готовности специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.



Кроме того, неотъемлемой частью модели выступает система критериев и показателей сформированности компонентов готовности специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.

Под критериями в работе понимаются признаки, на основании которых производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки исследуемого явления.

Система показателей модели содержит два вида показателей: процессуально-деятельностный и диагностико-результативный. Процессуально-деятельностный компонент включает в себя методы и формы работы. Диагностико-результативный компонент содержит уровни сформированности профессиональной готовности и критерии сформированности такой готовности. Следует уточнить, что готовности к профессиональной деятельности невозможно научить в буквальном смысле слова, так как специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается «не готовое знание, кем-то предложенное, а прослеживаются условия и оцениваются происхождения данного знания» [54. С.139].

ГЛАВА 2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Методы исследования.

1. Анализ литературы.
2. Педагогический эксперимент.
3. Анкетирование.
4. Тестирование.
5. Статистические методы.

2.1.1. Анализ литературы

Актуальность работы заключается в выборе и научно-педагогическом исследовании проблемы, которая является абсолютно новой для современной российской педагогики и касается вопроса обучения детей с ограниченными образовательными возможностями в обычных школах без помещения их в специальные образовательные учреждения и подготовки кадров специальных педагогов.

Анализ современного состояния вузовской подготовки специалиста физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования позволил выявить ряд **противоречий** между:

– необходимостью развития и совершенствования подсистемы инклюзивного образования в системе общего образования и недостаточным уровнем готовности выпускников педагогических вузов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– требованиями, предъявляемыми обществом и школой к уровню подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта, работающих в сфере инклюзивного образования и недостаточной разработанностью теоретических, методологических и практических технологии к профессиональной подготовке такого специалиста в высшей школе;

– необходимостью в успешной профессиональной реализации специалистов физической культуры и спорта, работающих в сфере инклюзивного образования, и отсутствием апробированного инструментария для адекватной оценки уровня профессиональной готовности.

Стремление найти пути разрешения данных противоречий и определило научную **проблему** нашего исследования: «Каким образом обеспечить психолого-педагогические и дидактические условия эффективной подготовки будущего педагога к работе в сфере инклюзивного образования?».

Решение названной проблемы позволит совершенствовать, корректировать и прогнозировать работу со студентами, формировать личностные качества будущих специалистов физической культуры и спорта с целью становления и повышения уровня их профессиональной готовности к работе с детьми с особыми образовательными возможностями, неразрывно связанного с процессом профессионально-личностного развития, самосовершенствования и профессиональной адаптации будущего специалиста.

2.1.2. Педагогический эксперимент

Педагогический эксперимент проводился в три взаимосвязанных этапа.

На первом (2014) этапе - изучалось состояние проблемы в теории и методике физического воспитания, проводился анализ общей и специальной литературы по теме исследования, разработаны комплекс тестов и критерии объективной оценки процесса инклюзивного образования.

На втором (2014-2015) этапе - уточнена гипотеза исследования, контингент испытуемых и экспериментальная база, проведен эксперимент. Разработана технология формирования профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта в вузе. Результаты исследования были подвергнуты первичной проверке.

На третьем (2016) этапе - проанализированы результаты исследования, сформулированы теоретические выводы и разработаны практические

рекомендации, проведена апробация основных идей и критерий оценки состояния процесса инклюзивного образования, завершено литературное оформление исследования.

2.1.3. Анкетирование

Для обоснования актуальности исследования был проведен анкетный опрос, цель которого – выяснить отношение педагогов (в опросе участвовали 26 учителей общеобразовательных школ), учащихся (опрошено 80 школьников) и их родителей (20 человек) к совместному обучению «обычных» детей и детей с особыми образовательными возможностями (имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, слуха, речи, зрения, задержку умственного развития).

2.1.4. Тестирование

В специальную группу включены учащиеся, имеющие отклонение в состоянии здоровья которых являются противопоказанием к повышенной физической нагрузке. Занятия для этой группы детей традиционно проводятся отдельно от двух (основной, подготовительной) названных групп по специально разработанной программе. Инклюзивное образование «требует иного подхода. К примеру, когда основная часть класса бежит эстафету, ребёнок с инвалидностью играет в мяч на той же площадке, что и остальные»

2.1.5. Статистические методы

Математическая статистика применялась для установления количество достоверных коэффициентов связи при уровне значимости $P < 0,05$ и достоверных различий с помощью F - критерий Фишера между изучаемыми явлениями.

Для проверки равенства двух выборочных данных дисперсий H_0 ; ($\sigma_1^2 = \sigma_2^2$) в нашем случае вычислялись отношение – F расчетное по формуле:

$$F \text{ расчетное} = \sigma_1^2 / \sigma_2^2$$

(дробь (σ_1^2 / σ_2^2) должна быть > 1 , т.е. числитель должен быть всегда больше знаменателя). Значение F расчетное сравнивалось с критическим значением теоретического распределения Фишера - F_{α, V_1, V_2} для уровня значимости α и числа степени свободы: $V_1 = n_1 - 1$ (числитель), $V_2 = n - 1$ (знаменатель) [см. учебник «Основы математической статистики» В.В. Иванов, М. ФиС, 1991]. Если $F \text{ расчетное} > F_{\alpha, V_1, V_2}$, то гипотеза H_0 (σ_1^2 / σ_2^2) принимается, а если $F \text{ расчетное} <$ то гипотеза H_0 отклоняется с вероятностью $g = 1 - \alpha$.

Варьирование показателей процесса сформированности специальных знаний, умений и навыков студентами изучалось по величине дисперсии (σ^2) и коэффициенту вариации (V) и коэффициентом корреляции (r^2).

2.2. Организация исследования

Опытно-экспериментальная база исследования – Тольяттинский государственный университет. В исследовании было задействовано около 49 студентов института физической культуры и спорта, а также более 20 учителей физической культуры и тренеров города Тольятти.

Исследование проводилось в период с 2014 по 2016 год в городе Тольятти. Исследование было организовано под наблюдением научного руководителя доцента кафедры «Адаптивной физической культуры», кандидата биологических наук В.В. Горелика, а также преподавателей этой кафедры.

Глава 3. Опытнo – экспериментальное применение и проверка технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта для сферы инклюзивного образования

3.1. Общепедагогическая и профессиональная готовность специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования

Результаты исследования показали, что на основе анализа профессиональной деятельности будущего специалиста, различных теоретико-методологических и практических подходов подготовки будущего специалиста и требований общественного заказа, уточнено понятие «готовность будущих специалистов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования». Данное понятие определено 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 педагога, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Описание уровней сформированности каждого компонента готовности будущего специалиста физической культуры и спорта к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования представлено в таблице 2.

Таблица 2.

Уровней готовности будущего специалиста физической культуры и спорта к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования

Мотивационный компонент	
Уровень	Признаки
Высокий	Устойчивая мотивация к работе в условиях инклюзивного образования, признание каждого ученика субъектом учебного

уровень	процесса, позитивное восприятие учеников с отклонениями в состоянии здоровья.
Средний уровень	У будущего специалиста присутствует твердый интерес к проблеме качественного и доступного образования для детей с отклонениями в состоянии здоровья. Признается за ними право выбора путей получения образования, инклюзивное обучение рассматривается как наиболее приемлемое и оптимальное для социализации детей с отклонениями в состоянии здоровья в зависимости от степени отклонений и создания оптимальных условий в общеобразовательной школе. Осознается его педагогический потенциал.
Низкий уровень	У будущего специалиста присутствует интерес к проблеме интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество; характерно настороженное отношение с элементами неуверенности к совместному обучению детей с разными образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы.
Когнитивный компонент	
Высокий уровень	Характеризуется комплексными, глубокими и рациональными знаниями о специфике работы в условиях инклюзивного обучения, всесторонними знаниями о педагогических и социальных особенностях и проблемах детей с отклонениями в состоянии здоровья.
Средний уровень	У будущего специалиста, в основном, правильное понимание проблем и особенностей учеников с отклонениями в состоянии здоровья; в целом верные, хотя и недостаточно систематизированные знания о специфике работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного обучения.
Низкий уровень	У будущего специалиста необходимые знания о проблемах и особенностях детей с отклонениями в состоянии здоровья и специфике работы в условиях инклюзивного обучения отличаются ограниченностью.
Деятельностный компонент	
Высокий уровень	Способы и опыт выполнения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения отработаны будущим специалистом в квазипрофессиональной деятельности и в ходе педагогического образования.
Средний	Будущим специалистом не освоены пути решения профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения, но

уровень	осознается необходимость их освоения, и принимаются практические меры.
Низкий уровень	Будущим специалистом не освоены пути решения профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения, нет осознанного убеждения в необходимости их освоения и творческой работы.

Диагностическое исследование в ходе констатирующего эксперимента проводилось в форме анкетирования и опроса студентов и учителей, групповых и индивидуальных бесед, использовалась методика незаконченных предложений.

Для проверки первоначального уровня сформированности когнитивного компонента готовности будущих учителей к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования была предложена методика диагностики в приложении 1. Данная анкета позволила оценить представление студентов о современном состоянии проблемы получения качественного образования людьми с ограниченными возможностями здоровья, о сущности инклюзивного обучения.

На вопрос «Кто, на Ваш взгляд, относится к категории «дети с особыми образовательными возможностями?»» 64,8% опрошиваемых ответили, что это дети с отклонениями в развитии, дети-инвалиды; 17,6% - дети с задержкой психического развития, а еще 17,6% - одаренные дети.

На вопрос «Какой способ получения образования, с Вашей точки зрения, наиболее способствует развитию личности детей с ограниченными возможностями здоровья?» значительное число студентов отметили как наиболее эффективное индивидуальное обучение на дому – 48,5%.

39,7% студентов добавили еще и специальную школу-интернат, а 11,8% опрошенных отметили обучение в специальном классе в общеобразовательной школе. Среди причин, влияющих на выбор дифференцированного обучения, ими назывались: опасение, что дети, имеющие отклонения в развитии, будут неуютно себя чувствовать среди обычных сверстников, отсутствие

специальных программ и учебников и недостаточная компетентность учителей общеобразовательных школ для работы с такими детьми. На инклюзивном обучении остановили свой выбор 41,2% , обосновывая его более эффективным процессом социализации и нежеланием родителей отдавать своих детей в специальную школу – интернат.

На вопрос «Поясните Ваше отношение к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с обычными сверстниками?», 58,8% студентов ответили однозначно отрицательно, обосновывая это тем, что обычные сверстники не готовы воспринимать таких детей как равных и что им будет тяжело в обычной школе. Дети могут проявлять различные комплексы, чувствовать свою неполноценность. Однозначно положительное отношение к инклюзивному обучению всего у 10,3% опрошенных студентов.

Среди положительных сторон инклюзивного обучения отмечается важность социальной среды для развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья. С некоторыми условиями, ограничениями положительное отношение к инклюзивному обучению выразили 30,9% студентов. К таким условиям относятся слабая выраженность отклонений в развитии, желание и возможности детей, сознательность одноклассников.

На вопрос о том, какие условия необходимо обеспечить для реализации инклюзивного обучения, называются: индивидуальный подход к каждому, индивидуальный график работы, особая программа, специальные учебники и пособия для таких детей, улучшение материально-технической базы школ, создание законодательной базы, повышение уровня компетентности учителей и дополнительная оплата труда учителя. Среди трудностей, с которыми могут столкнуться учителя и ученики, выделяются сложность адаптации детей, отсутствие интереса к предмету, неуспеваемость, нетактичное поведение учеников и учителей, отсутствие взаимопонимания, недостаточный уровень подготовки учителей.

В качестве причин, существенно затрудняющих процесс обучения детей

с ограниченными возможностями здоровья в обычной общеобразовательной школе, называются отсутствие специальных условий в этой школе - 100% опрошенных. Недостаточность знаний педагогов для работы с данной категорией детей в условиях общеобразовательной школы - 47,1%. Неготовность общества воспринимать данные явления - 35,3%. Отсутствие в России необходимой законодательной базы для инклюзивного обучения - 11,8%.

Было предложено ответить на вопросы анкеты учителям общеобразовательных школ № 74, 78, 81 города Тольятти. В результате пришли к выводу, что учителя, в большинстве своем, очень настороженно относятся к инклюзивному обучению. Из 40 опрошенных всего 14 человек (35%) допускают возможность подобного обучения при создании определенных условий, таких как улучшение материальной базы школы, оборудование специальных помещений, уменьшение числа учащихся в классе, индивидуальный график обучения, подготовка педагогов, дополнительная оплата труда учителя. В основном учителя выражают озабоченность практической стороной организации инклюзивного обучения, в то время как студентов больше заботит этическая сторона – возможность некорректного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны сверстников и педагогов, угроза замкнутости.

Для выяснения осознания испытуемыми значимости инклюзивного обучения для лучшей адаптацией детей с отклонениями в состоянии здоровья, объединение их в общество и актуальности формирования у будущих педагогов инклюзивной образованности была предложена методика незаконченных предложений, суть которой заключена в продолжении незаконченных слов. Также в отдельных случаях предполагалось осуществить выбор утвердительного или негативного смысла предложения, подчеркнув или зачеркнув слово в скобках.

1. Включение детей с отклонениями в состоянии здоровья в общество (не) важно, потому что...

2. Я считаю, объединенное учение детей с разными учебными потребностями, интересами в одном классе необходимо /противопоказано, потому что...

3. Реализация инклюзивного обучения в общеобразовательной школе (не) позволит оптимизировать учебный процесс, потому что...

4. Воспитание у будущих учителей готовности к работе в условиях инклюзивного образования (не) актуально, потому что...

5. Педагог (не) должен работать над эффективностью к профессии в условиях инклюзивного воспитания, потому что...

Результаты диагностики показали, что практически все испытуемые относятся к начальному уровню сформированности компонента готовности будущего учителя физической культуры и спорта к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Большинству опрошенных присуще индифферентное отношение к проблеме интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество, отсутствие представления об инклюзивном обучении, неопределенные представления об инклюзивном обучении. Небольшой процент испытуемых, отнесенных к среднему уровню, скорее всего, является следствием работы средств массовой коммуникации и информации, которые в последнее время достаточно часто обращаются к данной проблеме, обсуждая необходимость сближения систем общего и специального образования, возможность выбора способа получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

На следующем констатирующем этапе педагогического наблюдения применялась методика «Опросник профессиональной готовности» Л.Н. Кабардовой. Опросник применялся для самооценки будущими специалистами одновременно своих возможностей в реализации определенных задаваемых опросником умений, своим реальном, личном опыте эмоционального отношения, возникающего каждый раз при исполнении описанных в опроснике видов деятельности и своего позитивного отношения или негативного иметь оцениваемые виды деятельности в своей будущей

профессиональной сфере. Применяемая методика дает возможность получать в достаточной степени достоверную и обоснованную информацию о наличии, взаимном сочетании, успешности реализации и эмоциональном подкреплении у будущих специалистов профессионально ориентированных навыков и умений высшего порядка, что позволяет им на основе этих полученных результатов судить об уровне готовности к лучшему функционированию в определенной профессиональной среде. Типы деятельности, занятия, условия, представленные для оценки, должны быть близки и понятны будущему специалисту, т.к. они должны быть обязательно представлены в его предыдущем опыте. Оценивая свои реальные возможности, свое отношение и профессиональный статус, будущей специалист лишь фиксирует свойственный ему способ поведения, свои осознанные и не раз оцененные успехи и неудачи в реализации профессиональной деятельности, свое внутренние и внешние потребности, которым, как правило, воспитывалось выполнение этого процесса. Все разработанные в опроснике виды деятельности, занятия и условия по требованиям, которые они предъявляют человеку, по ситуациям, средствам или предмету труда должны соотноситься с наиболее типичными представителями профессий пяти профессиональных сфер:

- Человек – субъект
- Человек – объект
- Человек – биосистема
- Человек – деятель
- Человек – творец

По результатам ответов испытуемого делается вывод о том, к какой сфере профессиональной деятельности он склонен.

Абсолютное большинство будущих специалистов, участвующих в педагогическом наблюдении, выстроили соотношение знаковых систем с профилем профессии. Профиль «Физическая реабилитация» включили в профессиональную сферу «Человек-деятель» 92% студентов, «Человек - творец» - 6% и «Человек – биосистема» - 4% студентов.

Констатирующий эксперимент показал, что формированию готовности будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования не уделяется должного внимания.

Будущие и работающие специалисты не имеют определенного представления об инклюзивном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. С учетом конкретно выраженной обществом востребованности инклюзивного образования, необходимо понять, представить и начать обучать педагогической технологии воспитания готовности будущего специалиста физической культуры и спорта к работе с «особыми» детьми.

Исходя из того, что инклюзивное обучение пока не введено в широкую практику общеобразовательных школ, а работающие специалисты (педагоги) не обладают готовностью к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, организация практики будущих специалистов в общеобразовательной школе, в условиях инклюзивного обучения в реальной профессиональной деятельности затруднительна.

3.2. Технология подготовки специалистов физической культуры и спорта для сферы инклюзивного образования

Результаты анкетного опроса показали: дружеские контакты чаще всего устанавливаются между здоровыми учениками и детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (19 человек или 15,8 % от общего количества опрошенных учащихся), а также с детьми с нарушением зрения (15 человек или 12,5 %). Гораздо реже учащиеся готовы идти на контакт с детьми, у которых нарушены речь или слух (7 человек или 5,8% от общего количества респондентов). Таким образом, около 34,1% опрошенных учащихся говорят о готовности к дружеским отношениям с «особыми» детьми. Кроме того, крайне низкий уровень толерантности был выявлен в отношении детей с нарушениями

умственного развития: 62 учащихся (51,6%) предпочитают, чтобы такие дети учились в специальной школе.

В то же время, большая часть респондентов (77,4% от общего количества опрошенных) высказали твердую убежденность в том, что необходимо предпринимать специальные действия для утверждения равноправия инвалидов в обществе.

Отметим, что около 70% опрошенных родителей считают возможным обучение детей с поражением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательной школе, однако среди педагогов такое мнение высказали 35,7 %. Кроме того, лишь 19,6% учителей говорят о своей готовности вести занятия в таком классе.

Мнения родителей и учителей сошлись во взглядах на ожидаемые результаты интегративного подхода в образовании: более двух третей респондентов (76% и 64,2% соответственно) полагают, что это позволит школьникам стать более гуманными, научиться взаимопомощи и товариществу. Это достаточно обнадеживающий результат и для России, и для стран Европы, например, Словении, поскольку многочисленные исследования показывают, что успех реализации инклюзии напрямую зависит именно от положительного отношения к ней учителей [23].

На первом месте в числе «барьеров» на пути реализации инклюзивного подхода в образовании родители и педагоги назвали неприспособленность окружающей среды (особенности архитектуры, ландшафта, транспорта). На втором месте – дефицит специальных образовательных программ, недостаточный уровень квалификации учителей.

Третье место в списке «барьеров» названо финансирование процесса реализации инклюзивного подхода в образовании. Таким образом, приходится признать, что большинство школ сегодня не готовы принять учащихся с особыми образовательными возможностями на должном уровне.

Существующие «барьеры» на пути реализации инклюзивного подхода в образовании: неприспособленность школьной среды; неподготовленность

педагогических кадров (низкая осведомленность большинство учителей массовых школ о проблемах инвалидности и их неготовность к включению «особых» детей в процесс обучения в массовой школе); незнание родителей детей с особыми образовательными возможностями о том, как отстаивать права детей на образование.

Факты, говорящие в пользу инклюзивного образования:

- инклюзивный подход делает акцент на персонализации процесса обучения, помогая избегать пассивности учащихся, стресса, связанного с оцениванием;
- реализует принципы демократических отношений в школе;
- у всех учеников имеется равный доступ к процессу обучения;
- программа и процесс обучения учитывает потребности каждого ученика;
- семья ребенка с особыми образовательными возможностями активно участвует в жизни школы.

Факты, требующие оценки возможных негативных моментов инклюзивного образования:

- отсутствие достаточно полного теоретико-методологического основания, справочно-информационных и методических материалов;
- очень тонкая грань возможности и (или) невозможности допуска ребёнка к инклюзивному образованию специалистами психолого-медико-педагогической комиссии;
- сложно прогнозируемые проблемы в работе учителя физкультуры с детьми, больными аутизмом и личностным инфантилизмом.

В далее даётся обоснование совершенствования подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе с детьми с особыми образовательными возможностями и рассматривается её сущность, соотнесённая со спецификой инклюзивного образования.

Педагогический эксперимент, о котором говорится в данной работе, проводился в интересах решения поставленной проблемы исследования в целях подтверждения или опровержения положений выдвинутой гипотезы. Автор поставил в качестве проблемы вопрос о том, каковы педагогические условия подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования процесса обучения в вузе.

В связи с такой формулировкой проблемы возникает необходимость определения понятия «педагогические условия». В широком смысле, педагогические условия – это условия, обеспечивающие функционирование педагогики и педагогической практики.

Таковыми условиями «выступают правовые (государственные нормативные документы, регулирующие деятельность педагогических учреждений и организаций); экономические (техническое оборудование, финансирование и др.); кадровые (постоянный и переменный состав); сеть научно-педагогических учреждений [96. С.26].

В узком смысле, педагогические условия – это сложившиеся в психолого-педагогической и социально-организационной сфере педагогического процесса возможности для реализации конкретной поставленной цели и сформулированных задач.

Оценку качества решения проблемы данного исследования можно проводить на основе анализа выдвинутой исследователем гипотезы и её структурных элементов.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что вузовская подготовка будущих специалистов физической культуры и спорта к работе с «особыми» детьми представляет собой процесс педагогического взаимодействия студентов, вузовских преподавателей, учащихся школ и их родителей, школьных учителей, направленный на развитие профессиональных умений и качеств личности будущего специалиста с учетом специфических требований процесса инклюзивного образования.

Опытно-экспериментальное применение и проверка педагогической технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в инклюзивном образовании подтвердили правильность предположений гипотезы. Подтверждение содержания выдвинутых положений гипотезы было обосновано следующими выводами:

- выявлены сущность и содержание инклюзивного образования как актуального направления обучения детей с особыми образовательными возможностями, рассмотрен процесс формирования профессиональной готовности специалиста физической культуры и спорта к работе с «особыми» детьми как социально значимая проблема;
- определены педагогические условия и инструментарий мониторинга процесса подготовки специалиста физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования;
- смоделирован учебный процесс по подготовке специалиста физической культуры и спорта и представлен в виде многоуровневой модели;
- разработан и реализован в ходе эксперимента спецкурс для системы высшего профессионального образования по подготовке специалиста физической культуры и спорта с учетом запросов и потребностей подсистемы инклюзивного образования в целостной общеобразовательной системе;
- эмпирически доказана позитивность динамики рассматриваемого процесса у студентов – будущих учителей физической культуры.

Эксперимент проведен на основе признания в качестве исходной установки вывода о том, что педагогические условия в узком смысле данного опытно-экспериментального применения включают в себя:

1. Общепрофессиональный компонент (психолого-педагогическая и специальная подготовка, а для экспериментальных групп – медицинская подготовка в необходимом объеме).

2. Личностный компонент (формирование индивидуальных свойств личности будущего специалиста, мотивов участия в педагогическом процессе).
3. Инновационный компонент профессиональной подготовки как результат соединения творчества с практической деятельностью (освоение новых способов деятельности, поиск творческих, нестандартных решений).

Решались две задачи:

- 1) были созданы условия, в которых любое изменение, происходящее в ходе педагогического эксперимента, можно было измерить и выяснить было ли это случайным или закономерным явлением;
- 2) установлены границы научно-педагогической возможности переноса результатов, полученных в конкретных экспериментальных условиях, на естественный процесс обучения.

Таблица 3

Основные этапы педагогического эксперимента

Этапы	Цель
Констатирующий эксперимент	Установление исходного состояния сформированности компонентов готовности будущего специалиста к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.
Формирующий эксперимент	Реализация технологии подготовки будущего специалиста физической культуры к работе учащимися в условия инклюзивного образования.
Контрольный эксперимент	Определение эффективности технологии подготовки будущего специалиста физической культуры к работе учащимися в условия инклюзивного образования.

В таблице 3 приведены все результаты исследования в контрольных и экспериментальных группах, где сравнивались полученные до эксперимента, с результатами после него.

Конечный результат к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования подготовки будущих учителей заключен в показателях такого уровня сформированности педагогического мастерства, который обеспечивает готовность к продуктивному решению профессионально-педагогических задач и способность к саморазвитию в условиях самостоятельной педагогической и научно-исследовательской деятельности, к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Констатирующий педагогический эксперимент проводился среди студентов первого курса по направлению подготовки бакалавра 034400.62 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура). Профиль «Физическая реабилитация»». Всего в эксперименте в период с 2014-2016 гг. участвовало 79 человек.

Целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности мотивационного компонента готовности специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования. Книга Е.П. Ильина «Мотивация и мотивы» стала теоретической основой исследования. Для определения мотивации студентов было проведено четыре исследования.

С целью выявления уровня сформированности мотивационного компонента готовности специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования применялись следующие методики: «Методика К. Замфир в модификации А.А. Реана» и «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д.Ладанов, В.А. Уразаева)».

На основании полученных результатов по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана был определен мотивационный комплекс личности - соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ),

внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ), что отражено в приложении 2.

Высокий мотивационный комплекс ($BM > BPM > BOM$) - характеризуется четким пониманием значения и роли будущей педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных положительных результатов.

Оптимальный (средний) мотивационный комплекс ($BM = BPM > BOM$) характеризуется удовлетворенностью педагога будущей профессией.

Низким мотивационным комплексом является тип $BOM > BPM > BM$, характеризующийся преобладанием стремления порицания, нетерпимости, внутренней нестабильности.

Таблица 4

Показатели мотивационного комплекса

Уровень мотивации	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Констатирующий этап		
Высокий мотивационный комплекс	55,1%	54%
Средний мотивационный комплекс	29%	25,2%
Низкий мотивационный комплекс	16%	20%

Контрольный этап		
Высокий мотивационный комплекс	57,1%	65,3%
Средний мотивационный комплекс	30%	25,4%
Низкий мотивационный комплекс	12%	8%

Данных результатов у участников экспериментальной группы не зафиксировано. В контрольной группе зафиксирован преимущественно средний мотивационный комплекс, так же в значительно меньшей степени отмечен низкий и высокий мотивационный комплекс. Результаты по данной диагностике представлены в таблице.

Из таблицы видно, что в экспериментальной группе количество студентов, которые обладают высоким и средним мотивационным комплексом личности значительно, а это значит, что большее количество студентов характеризуются четким пониманием значения и роли будущей педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных положительных результатов и уверенностью правильности выбора профессии.

«Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях [И.Д. Ладанов, В.А. Уразаева]». Методика нацелена на определение основных коммуникативных ориентации и их гармоничности в процессе формального общения. Диагностируемые коммуникативные ориентации определяются, как

- ориентация на принятие партнера,
- ориентация на адекватность восприятия и понимание партнера,
- ориентация на достижение компромисса.

Общий суммарный показатель, характеризующий абсолютную гармоничность профессиональных ориентаций, равен 73 баллам.

Уровни общей гармоничности профессиональных ориентаций могут быть представлены в тезисе:

64 и более – высокий уровень;

29-59 – средний уровень;

15 и менее – низкий уровень.

Результаты методики «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И.Д.Ладанов, В.А. Уразаева)» показаны в таблице.

Таблица 5

Результаты методики «Диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях

Уровень значимости	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Констатирующий этап		
Высокий уровень	23%	27%
Средний уровень	31%	29%
Низкий уровень	45%	43%
Констатирующий этап		
Высокий уровень	25%	39%
Средний уровень	34%	43%
Низкий уровень	42%	21%

Из таблицы видно, что высокий и средний уровни общей гармоничности коммуникативных ориентации в экспериментальной группе повысились.

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента готовности будущих специалистов физической культуры и спорта к работе в

условиях инклюзивного образования использовались следующие методики изучения личностных особенностей, влияющих на принятие решения. Первая - «Методика измерения рациональности» Е.П. Ильина, показанная в приложении 4. Вторая – Методика А. Лачинса «Исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач», содержащая материал по исследованию ригидности мыслительных процессов, состоящая в сравнении результатов решения однотипных задач двумя группами испытуемых.

Технология контроля рациональности предназначена для оценки методики принятия и реализации целей испытуемым состоит из двух частей.

Часть А дает возможность оценить:

- осторожность при принятии решения,
- нерешительность,
- зависимость при принятии решения от обстоятельств,
- прагматичность,
- настойчивость в осуществлении принятого решения,
- импульсивность принимаемых решений,
- решительность,
- самостоятельности в принятии решения,
- мечтательность,
- неустойчивость намерений.

Часть В дает возможность оценить:

- независимость от внешних обстоятельств,
- целеустремленность,
- импульсивность в принятии решения,
- стремление к прогнозированию будущего,
- прагматизм.

Педагогический эксперимент показал, что предыдущий опыт имеет не только позитивное значение в мышлении, обеспечивая биосистем уже

знакомыми им способами решения и методами анализа, синтеза, но может оказаться и барьером на пути решения инновационных задач, создавая прочную нерациональную базу для решения. Некоторые авторы полагают, что предыдущий опыт негативно влияет на творческое профессиональное мышление, которое и может рассматриваться как объективное мышление. В конкретных условиях, а именно когда будущий специалист в процессе обучения воспринимает лишь ограниченное количество путей решения различных по сложности задач, у него можно выявить нежелательный объем мышления – ригидность. Под ригидностью понимается затруднённая переключения внимания на инновационные, вариативные средства и пути, как бы «вязкость» мышления вплоть до полной неспособности будущего специалиста корректировать разработанную ранее программу деятельности.

Результаты сформированности когнитивного компонента представлены в таблице 6.

Таблица 6

Показатели сформированности когнитивного компонента

Уровень значимости	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Констатирующий этап		
Высокий уровень	22%	26%
Средний уровень	30%	28%
Низкий уровень	48%	46%
Констатирующий этап		
Высокий уровень	24%	33%
Средний уровень	38%	48%
Низкий уровень	38%	19%

Уровень сформированности деятельностного компонента оценивался по итоговому рейтинговому баллу по дисциплине «Теория и методика физической культуры» студентов 1 курса и «Теория и организация адаптивной физической культуры» студентов 2 курса.

Для оценки эффективности сформированности каждого компонента использовался критерий F^* - углового преобразования Фишера. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий нас эффект [97.С. 42-55].

Суть углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в величины центрального угла, который измеряется в радианах.

$\varphi = \arcsin(\sqrt{\rho})$, где ρ -процентная доля, выраженная в долях единицы.

Большей процентной доле будет соответствовать больший угол F , меньшей доле – меньший угол, но соотношение здесь нелинейное:

При увеличении расхождения между углами F_1 и F_2 и увеличения численности выборок значение критерия возрастает. Чем больше величина F^* , тем более вероятно, что различия достоверны.

В данном исследовании сравнивалась сформированность каждого компонента на 1 и 2 курсах.

Для доказательства того, что на 2 курсе у студентов выше мотивация к работе в условиях инклюзивного образования, чем у студентов 1 курса, были сформулированы гипотезы.

1-я гипотеза H_0 : уровень сформированности мотивации к работе в условиях инклюзивного образования у студентов 2 курса такой же, как у студентов 1 курса, не проходящих обучение по технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.

2-я гипотеза H_1 : уровень сформированности мотивации к работе в условиях инклюзивного образования у студентов 2 курса выше, чем у студентов 1 курса, не проходящих обучение по технологии подготовки

специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования.

Результаты расчета сформированности мотивационного компонента у студентов 1 и 2 курсов приведены в таблице и на рисунке.

Таблица 7

Результаты расчета сформированности мотивационного компонента у студентов 1 и 2 курсов

Курс	«Есть эффект»: высокий уровень		«Нет эффекта»: средний и низкий уровень	
	1 курс	1	3,8%	25
2 курс	7	26,9%	19	73,1%



Рис.2. Показатели эмпирического значения.

Полученное эмпирическое значение $F^*_{\text{эмп}} = 2,52$ и находится в зоне значимости, таким образом, нулевая гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная H_1 : уровень сформированности мотивации к работе в условиях инклюзивного образования у студентов 2 курса выше, чем у студентов 1 курса, не проходящих обучение по технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.

Аналогичным образом рассчитывалась сформированность когнитивного компонента у студентов 1 и 2 курсов, для чего были предложены гипотезы.

1-я гипотеза H_0 : уровень сформированности когнитивного компонента у студентов 1 курса такой же, как у студентов 2 курса, проходящих обучение по технологии проходящих обучение по методики подготовки будущих

специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования.

2-я гипотеза H_1 : уровень сформированности когнитивного компонента у студентов 2 курса выше, чем у студентов 1 курса, проходящих обучение по технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.

Результаты расчета когнитивного компонента у студентов 1 и 2 курсов приведены в таблице и на рисунке.

Таблица 8

Результаты расчета когнитивного компонента у студентов 1 и 2 курсов

Курс	«Есть эффект»: высокий уровень профессионально- социальной мотивации		«Нет эффекта»: средний и низкий уровень профессионально- социальной мотивации	
	1 курс	2	7,7%	24
2 курс	9	34,6%	17	65,4%



Рис. 3. Показатели эмпирического значения.

Полученное эмпирическое значение $F^*_{\text{эм}} = 2,506$ и находится в зоне значимости, таким образом, нулевая гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная H_1 : уровень сформированности когнитивного компонента у студентов 2 курса выше, чем у студентов 1 курса, проходящих обучение по

технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.

Предложим гипотезы для проверки сформированности деятельностного компонента у студентов 1 и 2 курсов.

1-я гипотеза H_0 : уровень сформированности деятельностного компонента у студентов 2 курса такой же, как у студентов 1 курса, проходящих обучение по технологии подготовки специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования.

2-я гипотеза H_1 : уровень сформированности деятельностного компонента у студентов 2 курса выше, чем у студентов 1 курса, проходящих обучение по технологии подготовки специалистов по физической культуре и спорту к работе в условиях инклюзивного образования.

Результаты расчета сформированности деятельностного компонента у студентов 2 и 1 курсов представлены в таблице и на рисунке.

Таблица 9

Показатели сформированности деятельностного компонента
у студентов 2 и 1 курсов

Курс	«Есть положительный эффект»: высокий уровень профессионально-социальной мотивации		«Нет положительного эффекта»: средний и низкий уровень профессионально-социальной мотивации	
1 курс	9	34,6%	17	65,4%
2 курс	18	69,2%	8	30,8%



Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2.549$

Рис.4. Результаты расчета сформированности деятельностного компонента у студентов 2 и 1 курсов

Полученное эмпирическое значение $F^*_{\text{эмп}} = 2,549$ и находится в зоне значимости, таким образом, нулевая гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная H_1 : уровень сформированности деятельностного компонента у студентов 2 курса выше, чем у студентов 1 курса, проходящих обучение по технологии подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования.

Следует уточнить, что принятие гипотезы H_1 и отклонение гипотезы H_0 кроме математического обоснования подтверждено и тем, что студенты экспериментальной группы 2 курса по сравнению со студентами экспериментальной группы 1 курса объективно лучше подготовлены в плане знания и понимания общепедагогических принципов, в состав которых на правах структурных элементов входят и принципы инклюзивного образования.

Таким образом, использование критерия F^* - углового преобразования Фишера, позволяет заключить, что примененная в исследовании технология подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в условиях инклюзивного образования является эффективной и может быть предложена руководителям высших учебных заведений для повышения квалификации педагогических кадров, а также для математической обработки данных в исследованиях подобного типа.

3.3. Формирование педагогического призвания у студентов

Подготовкой учителей физической культуры и спорта в России заняты многочисленные педагогические и физкультурные учебные заведения. Однако сегодня возникает некоторое несоответствие между спросом на педагогов и предложением. При такой диспропорции в спортивные вузы попадают не только те, кто получил хорошую подготовку в средней школе, проявляет интерес к профессии учителя и имеет к этому лучшие данные, но и те, кто слабо подготовлен и не проявляет интереса к профессии педагога, учителя адаптивной физической культуры, то есть работа с инвалидами.

Желание учиться в институтах физической культуры и спорта не является объективным показателем призвания к работе в школе. Нередко студенты разочаровываются в своей специальности после первой же педагогической практики. Многие выпускники после окончания вуза не идут работать по специальности. Значительная часть молодых специалистов меняет профессию, проработав учителем несколько лет. Даже при идеальной постановке ориентации учащихся на профессию учителя и их отбора в вузы часть этих проблем, вероятно, будет существовать. Отсюда вытекает важность и актуальность на всех этапах развития общества, проблемы формирования профессиональной компетентности и ее высшего проявления - призвания к педагогической деятельности. Здесь речь идёт о формировании ряда компетенций, способных при определённых условиях превратиться в профессиональную компетентность.

Проведенный нами анализ позволил выяснить, что педагогическое призвание - сложное (интегральный процесс) психолого-педагогическое и социальное явление и охватывает интеллектуальную и эмоциональную, волевою и нравственную сферы личности учителя, ее общественную и профессиональную направленность и индивидуальные психологические особенности.

Педагогическое призвание - это ярко выраженное положительно-эмоциональное и избирательно-волевое отношение личности к педагогической профессии, проявляющееся в потребности к педагогической деятельности в сочетании со склонностями и способностями к ней.

В результате анализа полученного нами материала выявлена определенная корреляционная зависимость между мотивами выбора профессии и профессионально-педагогическим призванием. Установлено, что исходные критерии мотивов сами по себе еще не являются определяющими в формировании профессионально-педагогического призвания. Сравнение показателей мотивов выбора педагогической профессии у учителей, работающих по призванию (группы А и В), и учителей, настроенных к профессии отрицательно (группа С), показывает, что соотношение положительных и отрицательных мотивов у тех и других почти одинаково. Лишь 18 % учителей группы А и 16 % группы В до выбора профессии мечтали стать педагогами. Однако все учителя из группы А и В нашли свое призвание в педагогической деятельности.

После стажерской практики значительно большее количество студентов (по сравнению с I курсом) назвало мотивы, характеризующие сущностные и содержательные стороны педагогической профессии. Это является одним из подтверждений нашей гипотезы о том, что педагогическое призвание формируется в процессе педагогической деятельности.

Анализ полученного нами материала привёл нас к выводу, что существует корреляционная зависимость между удовлетворенностью профессией и призванием к ней - чем выше степень удовлетворенности профессией, тем выше и степень сформированности педагогического призвания. Индекс удовлетворенности профессией (r) у учителей группы В приближается к + 1 (+ 0,98), а у учителей группы С он равен - 0,146. Установлена такая же зависимость между коэффициентом значимости профессии и призванием, между оценкой привлекательных и непривлекательных сторон педагогической деятельности и призванием к ней.

Педагогическое призвание в своем развитии и формировании проходит ряд этапов, которые определяются степенью осознанности потребности в педагогической деятельности как наиболее глубокого компонента педагогического призвания: I - неосознанное смутное тяготение или влечение к педагогической деятельности; II - некоторое осознание своего отношения к будущей профессиональной деятельности и проектирование его в профессиональных намерениях; III - более четкое и ясное осознание объекта и содержания деятельности, к которой личность относится не только избирательно, но и познавательно. Проявляется оно в профессиональных интересах; IV - не только четкое и ясное осознание объекта и содержания деятельности, желание познать ее, но и склонность к ней и стремление заниматься ею; V - потребность в избранной деятельности. На этой высшей ступени развития положительного отношения к профессии педагог не мыслит себя без школы, без своих питомцев.

Каждый этап представляет собой относительно самостоятельную ступень проявления положительного отношения к профессии. Переход от предыдущего к последующему возможен лишь при наличии определенных условий.

В физкультурный вуз приходят студенты с разным отношением к избранной профессии. Их можно распределить на 3 группы:

1) с ярко выраженным положительным отношением к профессии (38%). Эти студенты серьезно занимаются по всем предметам и все положительное аккумулируют для своей будущей профессии;

2) с положительным отношением к избранному (предмету) виду спорта, но безразличным или отрицательным отношением к педагогической профессии (42 %). Углубленно и с интересом изучают свой предмет, но безразлично или отрицательно относятся к циклу педагогических наук и ко всему, что связано с подготовкой к педагогической деятельности;

3) с безразличным или отрицательным отношением к виду спорта (предмету) и профессии (20 %).

Иногда студенты, поступившие на педагогическую специальность с положительным отношением к профессии, под влиянием неблагоприятных обстоятельств и факторов разочаровываются в своем выборе, а студенты с отрицательным отношением к избранной профессии при благоприятном стечении обстоятельств получают огромное удовлетворение от избранной специальности к окончанию вуза. Изменение индекса общей удовлетворенности профессией и ее различными аспектами происходит неравномерно от курса к курсу в после изучения различных систем учебных дисциплин (табл. 10).

Различные изучаемые в педвузе дисциплины оказывают неодинаковое влияние на формирование педагогического призвания. Наивысшую оценку в формировании призвания у студентов к избранной профессии получила педагогическая практика и меньшую - специальные предметы и общественные науки (табл. 11).

Общая тенденция процесса формирования педагогического призвания такова, что у большинства студентов отношение к избранной профессии в целом изменяется в положительную сторону. После стажерской практики, завершающего этапа подготовки учителя в вузе, около 78 % изученных нами студентов относится к избранной профессии положительно.

Однако больше 22 % опрошенных студентов к окончанию физкультурного вуза не выработало положительного отношения к профессии. Следовательно, существующая система подготовки учителей еще не обеспечивает максимального развития положительного отношения к профессии и нуждается в своем совершенствовании.

Изменение индекса общей удовлетворенности профессией в зависимости
от изучения предметов

Курс	Индекс удовлетворенности							
	В момент поступления в	После изучения психологии	После изучения педагогики	После изучения специальных	Перед педагогической	После педагогической	Перед педагогической	После педагогической
I	0,72	0,68						
II			0,74					
III				0,64	0,80	0,59		
IV (V)					0,80*	0,59*	0,62	0,75
V							0,62*	0,75*

* Отделения с четырехлетним сроком обучения (ДО).

* Отделение пятилетним сроком обучения (ОЗО).

Поскольку формирование педагогического призвания у студентов преломляется через субъективный фактор - удовлетворенность и осознание общественной значимости профессии, динамику мотивов, постольку необходимо, чтобы вся учебно-воспитательная работа физкультурного вуза была направлена на активизацию данного субъективного фактора. Поскольку педагогической основой и условием формирования призвания к профессии является мастерство учителя, то и вся система учебно-методической и практической подготовки студентов должна максимально способствовать формированию у них педагогического мастерства. Создав необходимые условия, стимулирующие удовлетворенность профессией, можно сформировать педагогическое призвание у абсолютного большинства студентов.

Таким образом, нами выяснено, что процесс формирования в физкультурном вузе профессиональных компетенций у будущих учителей напрямую связан с их призванием к педагогической деятельности, однако это призвание явление не природное, оно вполне подвержено социальному процессу своего зарождения и развития.

3.4. Исследование методов формирования профессиональных компетенций у студентов

В процессе исследования темы мы апробировали в качестве педагогического эксперимента отдельные методы формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов. В процессе эксперимента студенты выполняли систему заданий по специальности «Адаптивная физическая культура», которая способствовала формированию у них аналитических и практических умений (компетенций).

В результате выполнения системы заданий в экспериментальной группе у большинства студентов были сформированы умения анализировать и синтезировать учебный материал. Критериями сформированности этих умений явились: широкое использование специальных понятий, категорий, умения выявлять различные признаки заболевания и корректировать их в процессе освоения физических упражнений. Установить главные признаки отклонения в состоянии здоровья детей (характер заболевания и комплекс информативных средств), определять структуру обучения, содержание тем, формулировать цели и задачи уроков, с учетом состояния здоровья занимающихся, определять общее и специфические упражнения и грамотные использования их в процессе занятия физическими упражнениями.

Студенты экспериментальной группы овладели умениями: 1) анализировать состояние знаний, умений и навыков, выявлять следующие моменты: а) определить соответствия здоровья детей определенного возраста; б) умение находить в частях упражнений общее и особенное с помощью

которых корректировать состояния здоровья детей; в) умение дозировать нагрузку с учетом состояния здоровья детей; г) объективно оценивать степень усвоения частей информативных упражнений, и выявление моментов, не усвоенных или слабо усвоенных учащимися; д) выстраивание рекомендаций для ликвидации недочетов в знаниях и умениях учащихся; 2) использование фиксированных и парциальных оценок.

Овладение умениями анализировать и синтезировать учебный материал и деятельность учащихся способствовало развитию умений анализировать и оценивать собственную профессиональную деятельность. Анализируя собственные уроки, студенты отмечали положительные и отрицательные стороны процесса обучения, в проведении отдельных этапов обучения, свое место в организации деятельности учащихся, умение фронтально и индивидуально работать с учащимися, обращали внимание на свою речь, голос, дикцию и внешний вид, идеальное телосложение и отличную физическую подготовку, и профессиональное мышление.

Использование факторного анализа помогло выделить три значимых фактора. Значимыми считали факторные веса от 0,40 и выше.

В первом факторе значимые веса имеют следующие показатели: оценки, характеризующие педагогические умения, и самооценки этих умений. Это дает основание предполагать, что с одной стороны, нам удалось правильно оценить педагогические умения студентов, а с другой - что самооценки умений студентов адекватно отражают их. Подтвердилась гипотеза о наличии зависимости между сформированностью педагогических умений и самооценкой этих умений студентами.

Во втором факторе значимые веса имеют показатели, характеризующие успешность обучения студентов и удовлетворенность обучением. Удовлетворенность обучением в теории тесно связана с успешностью обучения по практическим (занятиям) видам физических упражнений (факторный вес 0,76), теории и методике адаптивной физической культуры (факторный вес 0,68), медико-биологическим дисциплинам (факторный вес 0,66),

общественным наукам (факторный вес 0,64), общей успешностью (факторный вес 0,58). Наименьший факторный вес имеют психолого-педагогические дисциплины (0,49).

Таким образом, подтвердилась гипотеза о наличии зависимости между удовлетворенностью и успешностью обучения. Выяснилось, что удовлетворенность - сложное явление.

В третьем факторе значимые факторные веса имеют показатели, характеризующие педагогические умения и успешность обучения.

Выявилась тесная связь между педагогическими умениями (факторные веса 0,57 и 0,58), успешностью обучения специальным дисциплинам (факторный вес 0,53), общей успешностью (факторный вес 0,50), успешностью обучения медико-биологическим дисциплинам (факторный вес 0,45). Подтвердилась гипотеза о наличии зависимости между успешностью обучения и педагогическими умениями.

В заключение следует сказать, что подтвердилась наша основная гипотеза: в условиях высшего образовательного учреждения в период прохождения педагогической практики с введением в нее некоторых специальных аспектов можно сформировать необходимый минимум профессиональных компетенций для успешного ведения учебной работы в средней школе.

Система мероприятий, осуществленная в экспериментальной группе, способствовала формированию умений осваивать и профессионально преподавать и анализировать учебный материал, деятельность учащихся и собственную деятельность.

Таким образом, подтвердились наши гипотезы:

- о наличии корреляционной зависимости критериев между сформированностью педагогических умений и удовлетворенностью обучением студентов ($r = 0,56$ - в экспериментальной группе, $r = 0,3$ - в контрольной);

- о корреляционной зависимости между формированием педагогических умений и педагогической направленностью (в экспериментальной группе большая педагогическая направленность);

- о влиянии уровня овладения педагогическими умениями на оценку подготовленности к работе (студенты экспериментальной группы выше оценивают готовность к работе в качестве педагога по адаптивной физической культуре).

Педагогические умения, приобретенные студентами экспериментальной группы на III курсе, развиваются на IV курсе успешнее, чем у студентов контрольной группы. Педагогические умения, сформированные на занятиях «гимнастики», положительно проявлялись, закреплялись и развивались на занятиях «баскетбола» и напротив.

Итак, проводимый эксперимент показал, что студенты, овладевая анализом преподаваемого предмета, одновременно овладевают и теми профессиональными компетенциями, которые им будут необходимы для решения многих задач не только в учебной, но и в воспитательной работе.

Заключение

Основная цель проведённого исследования заключалась в разработке инновационной модели теоретико-методологических основ проблемы подготовки специалистов физической культуры и спорта к работе в сфере инклюзивного образования и экспериментальном внедрении её в практику подготовки педагогов образовательных учреждений среднего общего образования и других субъектов системы образования к работе в условиях инклюзивного процесса. Результаты подтвердили выдвинутую гипотезу и свидетельствуют в пользу предложенной педагогической технологии процесса инклюзивного образования.

На основании анализа результатов проверки гипотезы сделаны заключения по эффективности разработки научно-теоретического и практического аспектов исследования.

1. Осмысление вопроса организации процесса инклюзивного образования показало его достаточно заметное специфическое отличие от традиционного педагогического процесса массовой школы, но вместе с тем подтвердило научную правоту выводов известных русских, советских и зарубежных педагогов о том, что инклюзия является структурной частью психолого-педагогической науки.
2. Исследование убеждает в том, что об инклюзивном образовании недостаточно знают и сами педагоги, в том числе учителя физкультуры.
3. На основе разработанной концепции предложена модель и критерии подготовки коллективов учебных заведений общего среднего образования к участию в процессе инклюзивного образования.
4. В ходе исследования обеспечено понимание родителями объективной необходимости введения совместного обучения «особых» и обычных детей.

5. В результате опытно-экспериментальной работы разработана педагогическая технология, позволяющая подготавливать к работе в условиях инклюзивного образования педагогов образовательных учреждений, как общего среднего, так и среднего профессионального образования, инклюзивно преподающих физическую культуру.

Вместе с тем очевидно, что, несмотря на подтверждение практикой содержания гипотезы исследования, кардинальных изменений в отношении к инклюзивному образованию со стороны и педагогов, и родителей, а главное непосредственно со стороны государственных учреждений и общественных организаций не наступило. Практически все опубликованные исследования касаются вопросов подготовки инклюзивной среды. Работ, содержащих непосредственно практические вопросы образования «особых» детей в образовательных учреждениях общего среднего образования нет.

В параграфе 1.1. работы были заданы принципиально важные вопросы, касающиеся непосредственной организации учебного процесса инклюзивного образования в массовой средней школе. Ответов на данные вопросы в имеющейся научной литературе нет. В основном известные научно-публицистические, научно-теоретические и специальные работы содержат материал по работе с «особыми» детьми специальных коррекционных образовательных учреждений, опыт инклюзивного образования в массовой школе пока ещё не распространён.

Итак, проводимый эксперимент показал, что студенты, овладевая анализом преподаваемого предмета, одновременно овладевают и теми профессиональными компетенциями, которые им будут необходимы для решения многих задач не только в учебной, но и в воспитательной работе.

Проведённый научный эксперимент на базе студенческих групп института физкультуры и спорта Тольяттинского государственного университета прямо и опосредованно позволил прийти к следующим выводам:

1. Целесообразно дифференцировать группы учащихся по состоянию их здоровья не на три медицинские группы, а дополнить ещё и четвертой группой

– группа детей с особыми образовательными возможностями, в которую войдут дети с физическими и интеллектуальными недостатками. При этом принцип смешанной группы и проведения единого занятия сохраняется.

2. Предел желанию учителя физической культуры включить ребёнка в группу физической культуры и предел возможностей школьника заниматься физической культурой определяет медицинский работник из состава психолого-медико-педагогической комиссии, которая должна быть создана в каждом муниципальном образовательном учреждении среднего общего образования приказом директора школы с разрешения областного министерства управления образованием. В состав комиссии должны войти психолог школы, медицинский работник, учитель физической культуры, социальный педагог, представитель родителей от обычных детей (1 человек), представитель родителей от «особых» детей (1 человек). Возглавляет комиссию председатель – директор образовательного учреждения или должностное лицо, назначенное директором. Таким образом, в состав комиссии входят семь человек. Учитывая, что сегодня многие образовательные учреждения не имеют штатного медицинского работника, наличие такого работника в психолого-медико-педагогической комиссии становится проблемным.

3. Психолого-медико-педагогическая комиссия образовательного учреждения имеет право только обращаться к родителям «особого» ребёнка с предложением подать заявление на обследование специалистами психолого-медико-педагогической комиссии субъекта федерации и по её рекомендациям сопровождать и оказывать помощь такому ученику в его обучении и воспитании на всём протяжении времени нахождения в образовательном учреждении.

Сведения о личностных медицинских и социальных характеристиках хранятся у психолога образовательного учреждения с соблюдением требований Федерального закона «О защите персональных данных». Психолого-медико-педагогическая комиссия образовательного учреждения заседает ежемесячно с составлением отчетов, характеризующих динамику поведения и поступков

«особых» детей. Всё тревожащее членов психолого-медико-педагогической комиссии и учителя физкультуры немедленно докладывается председателю комиссии для принятия им решения.

Отдельной темой другого исследования должно стать совершенствование работы специалистов-психологов, педагогов и медицинских работников федеральной комиссии и комиссии субъектов федерации по наработке методических рекомендаций для применения работниками таких комиссий образовательных учреждений в их повседневной деятельности с личностными инфантилами и аутистами.

Введение в массовую общеобразовательную школу инклюзивного образования требует повышения профессиональной и психолого-педагогической ответственности учителей физической культуры.

Самостоятельного исследования требуют и такие вопросы подготовки будущего учителя физической культуры к работе в сфере инклюзивного образования, как прохождение практики в образовательных учреждениях в качестве учителя-предметника. Некоторые наблюдения педагогов Тольяттинского государственного университета показывают, что первый (начальный) этап практики следует проходить в массовой школе с учащимися 5-9 классов, а второй (заключительный) этап целесообразно проводить на первых и вторых курсах учебных заведений среднего профессионального образования в группах профессиональной подготовки квалифицированных рабочих.

В то же время проведённая работа позволяет сделать конкретные шаги в сфере инклюзивного образования на основе получения научно-теоретических знаний всеми субъектами процесса такого образования и закрепления их в дальнейшей практической работе.

Пройдёт время, и дети с особыми образовательными возможностями станут взрослыми гражданами Российской Федерации. К.Б.Раш в статье «Армия и культура» говорил о том, что «юноша из школы переходит в армию как бы из одного общества в другое» [103. С.91]. Эти слова К.Б.Раша

применительно к сфере деятельности преподавателя физкультуры в инклюзивной среде следует понимать как переход студента-выпускника из вузовского общества в общество школы.

Берясь за такое сложное и неапробированное в мировом сообществе дело как инклюзивное образование, следует относиться к нему с максимальной научно-педагогической осторожностью, помня об утверждении Ф.Ницше о том, что «обычный человек мужествен и неуязвим как герой, когда он не видит опасности, не имеет глаз для неё» [104. С.269-270].

Положительных результатов можно будет добиться только при отношении к инклюзивному образованию как к открытой системе, повседневному тщательному анализу работы всех её структурных элементов и немедленные теоретические и практические ответы на вызовы при их возникновении. В том, что таких вызовов будет достаточно, можно не сомневаться. Об этом свидетельствует и мнение участников исследования, приведённое в таблице.

Для подготовки педагогических работников к деятельности в системе инклюзивного образования необходимо в ходе учебного процесса вуза использовать следующие материалы и обеспечивать понимание тех трудностей, которые они встретят в качестве учителей физкультуры.

1. Деканаты и кафедры вузов, организующие учебно-воспитательный процесс подготовки будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования, должны добиваться чёткого знания студентами содержания инструктивно-методических материалов Министерства образования и науки Российской Федерации по проблемам инклюзивного образования особенно таких, как:

1) Письмо Министерства образования Российской Федерации от 16 апреля 2001 года № 29/1524-6 «О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями).

2) Письмо Министерства образования Российской Федерации от 16 января 2002 г. № 03-51-5ин/23-03 (НЦПИ) «Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях».

Знание содержания данного документа позволит будущему педагогу сформировать представление о физических и эмоционально-волевых качествах детей с ограниченными возможностями здоровья при переходе их из ДООУ в массовую общую школу.

- Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами». Руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

- Опыт проведенного эксперимента в студенческих группах и результаты учебной практики свидетельствуют о том, что учитель физкультуры в процессе инклюзивного образования будет работать в основном с тремя категориями детей. Две категории будут представлены детьми с ограниченными возможностями, а третья категория включает обычных детей.

А. Первая категория – это дети-инвалиды;

В. Вторая категория – это дети, являющиеся аутистами и личностными инфантилами:

С. Третья категория – обычные дети.

Будущему преподавателю физической культуры следует учесть, что гораздо труднее ему придётся работать с учащимися, у которых нарушена эмоционально-волевая сфера в сравнении с детьми-инвалидами.

Выводы теоретической части исследования подтверждены содержанием практикума по дисциплине «Теория и организация адаптивной физической культуры».

Обобщив материал исследования, можно сделать вывод о том, что основная роль в успешном инклюзивном образовании принадлежит факультетам и кафедрам адаптивной физической культуры в связи с тем, что именно эти структурные подразделения вузов воспитывают физическую и эмоционально-волевою составляющие человека.

Таблица 11

Критические замечания о недостатках предложенной педагогической технологии на момент научного анализа

Выбранные направления оценки	Мнение участников исследования	Вариант ответа, %	
		да	нет
1. Сравнительно обширный объем специальных медико-биологических, психолого-педагогических и социальных знаний, предлагаемых к усвоению учителем.	Необходимо иметь грамотных специалистов, которые могли бы довести эти знания до учителей.	48	52
2. Достаточная сложность реализации методики в связи с необходимостью привлечения субъектов, действующих вне учебных учреждений.	Необходимы систематические помощь и контроль департамента образования.	48	52
3. Отсутствие планового времени и места в материалах ФГОС для изучения необходимых планов и	Необходимы изменения инвариантной части базисного учебного		

документов по данному вопросу.	процесса подготовки учителей на факультетах адаптивной физической культуры.	71	29
4. Отсутствие конкретного направления методической помощи учителю.	Целесообразно издание методической литературы, публикации материалов по обмену практического опыта проведения процесса инклюзивного образования.	70	30

Список используемой литературы

1. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] /Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
2. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями [Текст] /Д.В.Зайцев //Социологические исследования. – 2004. № 7. – С.127-132.
3. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] /Л.С. Выготский. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
4. Приказ Минобрнауки России «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» от 20 сентября 2013 г. № 1082 // Российская газета. – 2013. – 1 ноября.
5. Настольная книга учителя физкультуры: Справ.-метод. пособие [Текст] /Сост. Б.И.Мишин. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО Издательство Астрель», 2003. – 526, [2] с. – (Настольная книга).
6. Алехина, С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] //Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Инклюзивное образование в России. Выпуск [URL:http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing-](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing-) Загл. с экрана.
7. Материалы к заседанию Государственного Совета РФ 29.08.2001 г. М.: УНИКУМ – ЦЕНТР, 2001. – С.10.
8. Информационный бюллетень. Межпарламентская ассамблея государств – участников Содружества Независимых Государств. – 2003. - № 30 (часть 1). – С.122-143.
9. Ярская, В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства [Текст] /В.Н.Ярская //Образование для всех: политика и практика инклюзии. – Саратов: Научная книга, 2008. – С.11-16.

- 10.Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования //Париж: издательство ООН, ЮНЕСКО, 2009. – 36 с.
- 11.Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года //Российская газета. – 2012. – 31 декабря.
- 12.«О концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями). – Письмо Минобразования РФ от 16.04.2001 № 29/1524-б.
- 13.А.Дуэль. Кто пожалеет директора школы? //Российская газета Неделя. – 2013. – 17 октября.
- 14.Де Боэр, А. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы: обзор литературы [Текст] /А. де Боэр, С.-Дж.Пийл, А.Миннаэрт //Международный журнал инклюзивного образования. – 2011. – Вып. 15. - № 3. – С.331-353.
- 15.Пийл, С.-Дж. Подготовка педагогов к инклюзии: опыт Нидерландов [Текст] /С.-Дж.Пийл //Исследования лиц с особыми образовательными потребностями. – 2010. – Вып. 10. - № 1. – С.197.
- 16.Глига, Ф. Отношение родителей детей с ОВЗ к инклюзивному образованию в Румынии [Текст] /Ф.Глига, М.Попа //Социальные науки и науки о поведении, изд-во «Процедиа». – 2010. – Вып. 2. – С.68-74.
- 17.Колеман Д.С. и др.; Блум Б.С.; Дженкс С. и др. Статьи по нестандартному образованию. 1966 г., 1972 г., 1981 г.
- 18.Аитов, Н.А. Социальные аспекты получения образования в СССР [Текст] /Н.А.Аитов //Социальные исследования. Вып. 2. – М.: Наука, 1968. – С. 187-196.
- 19.Карган, Б. Отношение словенских учителей к инклюзии учащихся с различными видами образовательных потребностей в начальной школе [Текст] /Б.Карган, М.Шмидт //Исследования в образовании. – 2011. – Вып. 37. – № 2. – С.171-195.

20. Соломин, В.П. Применение специалистами по физической культуре гуманитарных технологий в условиях инклюзивного образования [Текст] /В.П.Соломин, А.Е.Митин //Адаптивная физическая культура. – 2010. – № 4. – С.15-17.
21. Ильина, И.В. Здоровье России: надежды и тревоги [Электронный ресурс] //Образование и общество. – 2004. - № 1. URL: <http://hghltd.yandex.net/> - Загл. с экрана.
22. Правовые основы деятельности методических учреждений: Сборник документов и рекомендаций [Текст] /Сост. Л.И.Филатова. – М.: АПК и ПРО, 2005. – 106 с.
23. Журнал для чтения воспитанникам военно-учебных заведений. – 1838. – Т.10. - № 37. – С.21-23.
24. Забродина, Н.П. Работа со специальными медицинскими группами [Текст] //Физическая культура в школе. – 2000. – № 6. – С.22-25.
25. Коберниченко, Г.Г. «Зарница» и «Орлёнок» - школа мужества. – Минск: Народная асвета. – 1989. – 146 с.
26. Баранова, Е.Б. Некоторые проблемы профессиональной адаптации специальных педагогов [Текст] /Е.Б.Баранова //Адаптивная физическая культура. – 2011. – № 3 (47). – С.17-20.
27. К вопросу о подготовке педагогических кадров по АФК //Проблемы и перспективы деятельности региональных центров Специальной Олимпиады России. – Омск, 2001. – С.68-69.
28. Самыличев, А.С. Адаптивная физическая культура в деле социальной адаптации умственно отсталых детей [Текст] /А.С.Самыличев, О.В.Яшин //Адаптивная физическая культура. – 2003. – № 2. – С.19-20.
29. Томилина, К.Г. Отдохнем и поиграем. Поиграем – отдохнем [Текст] /К.Г.Томилина //Адаптивная физическая культура. – 2003. – № 2. – С.30-

- 30.Егорова, С.А. Реабилитация детей с коагулопатиями методами лечебной физической культуры и массажа [Текст] /С.А.Егорова, О.Н.Смирнова, Н.А.Егоров //Адаптивная физическая культура. – 2006. – № 1. – С.14-15.
- 31.Маргазин, В.А. Антидепрессантные свойства лечебной физической культуры [Текст] /В.А.Маргазин, А.С.Носкова, Н.Ю.Горбакова //Адаптивная физическая культура. – 2006. – № 1. – С.7-10.
- 32.Самыличев, А.С. Становление адаптивной физической культуры умственно отсталых [Текст] /А.С.Самыличев, О.В.Яшин //Адаптивная физическая культура. – 2001. – № 4. – С.9-13.
- 33.Сляднев, А.А. Формирование двигательного-символической интенциональности как цель физического воспитания ребёнка с нарушением интеллекта [Текст] /А.А.Сляднев //Адаптивная физическая культура. – 2013. – № 1 (49). – С.21-23.
- 34.[Электронный ресурс]: <http://www.moy13тольятти.росшкола.рф>).
- 35.Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности учителя как условие повышения качества образования [Электронный ресурс]: педагогический сайт Педсовет.org. – Режим доступа к статье: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3481/Itemid,118. – Загл. с экрана.
- 36.Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] /Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
- 37.«Голос», 1867, № 59.
- 38.Педагогический сборник, 1871, № 6.
- 39.Перцев, В. Варшавский дневник, 1869, № 121.
- 40.Педагогический сборник, 1866, № 7.
- 41.«Московские ведомости», 1866, № 112.
- 42.Сент-Илер, К. Педагогический сборник, 1866, № 1. – С.35-67.

43. Крышкина, Т.С. Реформирование и повышение качества образовательной системы в современном мире [Текст] /Т.С.Крышкина //Качество как стратегия деятельности вуза: сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции (27 марта 2009 г.) /под общ. ред. д-ра пед. наук Б.И.Канаева. – Тольятти, 2009. – 224 с.
44. Сухарев, Н.А. Психолого-педагогические аспекты проблем высшего профессионального образования: Монография [Текст] /Н.А.Сухарев, О.П.Денисова, И.Б.Богатова. – Тольятти: Кассандра, 2009. – 200 с.
45. Цукерман, Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития. [Текст] / Г.А.Цукерман, Б.М.Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
46. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] /С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 720 с.
47. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] /Д.Н.Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 450 с.
48. Вульфсон, Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков [Текст] /Б.Л.Вульфсон. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 235 с.
49. Максвелл, Дж. Мотивация решает всё [Текст] /Дж.Максвелл; пер. с англ. О.Г.Белошеев. – Минск: Попурри, 2011. – 160 с.
50. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] /Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
51. Настольная книга преподавателя [Текст] /Авт. - сост. И.Н.Кузнецов. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 544 с.
52. Бондаренко, С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста [Текст] /С.А.Бондаренко //Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2004. – Ч.1. – 188 с.

53. Пидкасистый, П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах [Текст] /П.И.Пидкасистый //Педагогика. – 2005. – март (№ 3). – С.47-52.
54. Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» [Беличева С.А., Беляева Л.И., Буданов А.В. и др.]; Под ред. проф. В.Я.Кикотя, проф. А.М.Столяренко. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, Закон и право, 2004. – 895 с.
55. Беспалько, В.П. Природосообразная педагогика. [Текст] /В.П.Беспалько. – М.: Народное образование, 2008. – 512 с.
56. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] /Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
57. Сухарев, Н.А. Психолого-педагогические аспекты проблем высшего профессионального образования: Монография [Текст] /Н.А.Сухарев, О.П.Денисова, И.Б.Богатова. – Тольятти: Кассандра, 2009. – 200 с.
58. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] /Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
59. Чернова, Ю.К. Применение методологии «бережливого производства» при подготовке специалистов [Текст] /Ю.К.Чернова //Материалы Первой региональной научно-практической конференции «Наука. Образование. Качество». – Тольятти, 2008. – 100 с.
60. Образовательные технологии в вузе: учеб. пособие [Текст] /И.В.Руденко [и др.]. – Тольятти ТГУ, 2011. – 288 с.
61. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений [Текст] /Под ред. академика РАО А.И.Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.

62. Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. [Текст] /Д.А.Белухин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 312 с.
63. Философский энциклопедический словарь. [Текст] – М.: ИНФРА–М, 1997. – 576 с.
64. Колесникова, Г.И. Специальная психология и педагогика [Текст] /Г.И.Колесникова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 250, [2] с. – (Высшее образование).
65. Инклюзивное образование. Учебно-методическое пособие. [Текст] /Сост.: Т.В.Кожекина, О.А.Степанова, М.В.Рогачева. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 220 с.
66. Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция» [Текст] [Беличева С.А., Беляева Л.И., Буданов А.В. и др.]; Под ред. проф. В.Я.Кикотя, проф. А.М.Столяренко. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, Закон и право, 2004. – 895 с.
67. Инклюзия. Проект Центра «Взаимодействие». Сайт ОРЦ ЮООУО. URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/>.
68. Каташев, В.Г. Профессиональное самоопределение учащихся. Дидактический аспект. [Текст] /В.Г.Каташев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1999.
69. Опыт классного учительства во 2-й военной Санкт-Петербургской гимназии в 1864-1865 учебном году /К.Сент-Илер. Педагогический сборник. – 1866. – № 1. – С.35-67.
70. Раш, К.Б. Армия и культура [Текст] //Наш современник /Раш К.Б. – 1990. - № 5 – С.89-114.

Приложение 1

ПРАКТИКУМ

по дисциплине «Теория и организация адаптивной
физической культуры»

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

ТЕМА 1. Общие теоретические основы специальной педагогики и психологии. Становление специального образования.

ТЕМА 2. Понятие «норма» и «аномалия» в психическом и личностном развитии ребёнка, Первичный и вторичный дефекты.

ТЕМА 3. Дети с задержкой психического развития (ЗПР).

ТЕМА 4. Дети с нарушением интеллектуального развития.

ТЕМА 5. Дети с нарушением речи.

ТЕМА 6. Дети с нарушением зрения и слуха.

ТЕМА 7. Дети с ранним детским аутизмом (РДА).

ТЕМА 8. Дети с пограничными психическими расстройствами.
Синдром гиперактивности и дефицита внимания.
Психическая депривация.

ТЕСТЫ ПО КУРСУ

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

ГЛОССАРИЙ

ГЛОССАРИЙ

1. **Социальная адаптация** – процесс и результат освоения ребёнком новых для него социальных ролей и позиций, значимых для самого ребенка и его социального окружения – родителей, учителей, сверстников, других людей, всего социума.
2. **Нозология** – раздел медицины – учение о болезнях и их классификациях.
3. **Эмотивность** – психическое состояние, характеризующееся преобладанием, безотчетным проявлением сложных безусловных рефлексов (агрессивного, пассивно-оборонительного и др.) при ослаблении влияния коры головного мозга.
4. **Эмпатия** – качество личности, её способность проникать с помощью чувств в душевные переживания других людей, сочувствовать им, разделять их переживания, видеть себя на месте другого человека и готовность оказать ему посильную помощь.
5. **Аутизм** – утрата контактов с окружающими, уход от действительности в мир собственных переживаний. Аутизм является биологически обусловленным особым типом нарушения психического развития.
6. **Личностный инфантилизм** – отставание в развитии, сохранение в физическом облике или поведении черт, присущих предшествующим возрастным этапам. Инфантиту свойственны отсутствие способности в оценке ситуации, умении ориентироваться в многообразных меняющихся условиях, отсутствие дистанции в общении со взрослыми, развязность и бесцеремонность, привычка к тому, что взрослые всё решают за них.

7. **МАНПО** – Международная академия научных проблем образования.
8. **Тезаурус** –термин, стремящийся дать описание процесса, события, явления с определенным научным смыслом, присущим данному направлению изучения.
9. **ОДА** – опорно-двигательный аппарат.
10. **Ограничение возможностей здоровья** – любая утрата психической, физиологической или анатомической структуры или функции либо отклонение от них, влекущие полное или частичное ограничение способности или возможности осуществлять любую деятельность способом и в объеме, которые считаются нормальными для человека при прочих равных возрастных, социальных и иных факторах.
11. **Образовательная среда** – целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения, оцениваемая по тому эффекту в личностном, социальном и интеллектуальном развитии детей, которого эта среда позволяет достичь.
12. **Охрана прав детей** – комплексная система мер, направленная на охрану прав всех детей с особым акцентом на группы детей, находящихся в тяжелых жизненных ситуациях.
13. **ПК** – профессиональная компетенция.
14. **АФВ** – адаптивное физическое воспитание.
15. **АДР** – адаптивная двигательная рекреация.

16. **ФР** – физическая реабилитация.

17. **КТОП** – креативные телесно-ориентированные практики.

18. **Реструктуризация** – пересмотр размещения частей, элементов единого целого или сроков действий, или изменение их условий по времени.

19. **Экстраполяция** – логическая процедура наложения выводов, полученных внутри некоторого отрезка наблюдения, на явления, находящиеся вне этого отрезка.