

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

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.04.02. Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Развитие профессиональной компетентности педагогов для
обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

Обучающийся

А.В. Антонова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Научный

руководитель

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

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2024

Оглавление

Введение	3
Глава 1 Теоретические исследования профессиональной компетентности педагогов.....	11
1.1 Ретроспективный анализ понятия «компетентность»	11
1.2 Профессиональная компетентность педагога в системе инклюзивного образования	21
1.3 Роль тренинговой работы при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья	30
Глава 2 Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной компетентности педагога для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.....	41
2.1 Исследование уровня профессиональной компетентности педагога при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья	41
2.2 Реализация программы по развитию профессиональной компетентности педагогов в инклюзивной среде	59
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы	75
Заключение	86
Список используемой литературы и используемых источников	88

Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к личности и квалификации педагога, который способен к эффективной работе, непрерывному обучению и самосовершенствованию. Все возрастающие требования к качеству знаний требуют развитие профессиональной компетентности педагога.

Развитие российского государства, включая его экономику, политику, социокультурную сферу, педагогическую науку и практику, создает предпосылки для получения образования детьми разных категорий. Чтобы достичь высоких результатов в учебно-воспитательной сфере, необходимо, чтобы педагоги были способны адаптировать новые образовательные пространства, включая инклюзивные практики. Современное законодательство, основанное на международных и федеральных законах, правительственных и ведомственных постановлениях, распоряжениях и нормативных актах, предусматривает возможность получения образования разными категориями детей, которые обучаются вместе. Важное значение придается обеспечению беспрепятственного доступа и самостоятельного передвижения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) в образовательных организациях. Роль педагога становится определяющим фактором при достижении поставленных целей в области управления обучением данной категории детей.

Развитие профессиональной компетентности неразрывно связано с развитием творческой индивидуальности, формированием восприимчивости к педагогическим инновациям и умением адаптироваться в быстро меняющейся среде. Чтобы быть успешным в своей профессии, важно развивать и раскрывать свою творческую сторону. Креативность и оригинальность мышления помогут добиваться новых результатов и находить нестандартные решения задач. Кроме того, педагогические инновации являются неотъемлемой частью современной образовательной среды. Вовлечение в

инновационные методы преподавания позволяет открывать новые возможности для роста и развития как профессионала. Наконец, умение адаптироваться в быстро меняющейся среде является важным качеством для профессионального роста.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне обусловлена тем, что изучение вопросов профессиональной компетентности педагогов обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья обусловлено особенностями реформирования российского общества сопровождается изменениями во всех его структурах и учреждениях. Это также относится и к системе образования, в рамках которой важно развивать профессиональную компетентность педагогов, занимающихся детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Обновление системы образования, в том числе в работе с детьми ОВЗ, выдвигает педагогу новые требования. Успешность образовательного процесса в первую очередь — это его профессионализм.

Необходимость обновления системы обучения и повышения качества образования ставит перед педагогами новые требования. Они должны уметь решать проблемы на социально-значимом уровне, поскольку успех образовательного процесса полностью зависит от профессионализма и педагогической готовности педагогов к обеспечению эффективного учебно-воспитательного процесса и поддержке развития своих учащихся.

Сегодняшний педагог должен быть всесторонне развитым, высоконравственным и гуманистически настроенным, готовым и способным обучать всех без исключения детей в образовательном учреждении, вне зависимости от их склонностей, особенностей развития, ограниченных возможностей.

Актуальность исследования на научно-теоретическом уровне проблемы изучения профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов в условиях инклюзии являются предметом изучения как отечественных педагогов, психологов, социологов (А.А. Вербицкий, Н.Н.

Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова, Е.А. Медведева, Н.Б. Шабалина, и др.), так и зарубежных (Alicia Broderick, Corbet J., Jennifer Kurth, Neuville Thomas J, Porter J, Victoria Volonino). Изучались вопросы и проблемы образовательных организациях готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ (Е.Г. Самарцева, В.В. Хитрюк, С. В. Алехина), повышения квалификации и переподготовки (Д. Ф. Ильясов, В.Н. Кеспииков, И.Д. Демакова). Проанализированные исследования свидетельствует о многочисленных количества работ в обучении детей с ОВЗ.

Актуальность исследования на научно-практическом уровне обусловлена тем, что педагоги в не полной мере готовы к соблюдению новых требований, обнаруживают неподготовленность в связи с тем, что их подготовка не соответствует запросам процесса модернизации образования.

Проблема развития профессиональной компетентности педагогов обучающихся детей с ОВЗ недостаточно разработана, что обусловлено рядом недостатков:

- низкий уровень сформированности профессиональный компетентности педагогов;
- педагоги недостаточно владеют навыками использования информационных технологий в образовательной деятельности для развития профессиональной компетентности;
- мало существующей научно-методической информация (учебников, пособий, программ) для развития и повышения уровня профессиональной компетентности педагогов;
- низкая мотивация педагогов к расширению своих профессиональных навыков.

Данные недостатки сформировали противоречия между:

- увеличением количества обучающихся с ОВЗ в образовательных учреждениях и недостаточностью компетентных педагогов, способных обучать данных детей;

- процессом развития цифровой образовательной среды и недостаточными навыками педагогов в использовании информационных технологий;
- потребностью в наличии профессиональных компетенций у педагогов и недостаточной разработкой методик, пособий для их развития;
- потребностью в квалифицированных педагогах и низкая заинтересованность к обучению и расширению своих профессиональных навыков.

Была сформирована проблема: как развить профессиональную компетентность педагогов обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья?

Противоречия позволили сформировать тему для диссертационного исследования: Развитие профессиональной компетентности педагога для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Объект исследования – процесс развития профессиональной компетентности педагогов в общеобразовательном учреждении.

Предмет исследования – развитие профессиональной компетентности педагогов в общеобразовательном учреждении обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования – повышение уровня развития профессиональной компетентности педагогов в общеобразовательных учреждениях для обеспечения качественного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на основе авторских тренингов.

Гипотеза исследования – развитие профессиональной компетентности педагогов при обучении детей с ограниченными возможностями будет результативным если:

- изучить понятие и принципы инклюзивного образования, выполнение которых обеспечит развитие профессиональной компетентности педагогов обучающих детей с ОВЗ;

- дать обобщенное понятие о тренингах для педагогов общеобразовательного учреждения для развития профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ;
- развить способности педагогов для выражения творческого потенциала.

В соответствии с поставленной целью, предметом и гипотезой исследования были определены следующие задачи:

- провести анализ научной психолого-педагогической литературы, по теме исследования;
- выяснить сущность и структуру понятия «профессиональная компетентность»;
- разработать авторские тренинги по развитию профессиональной компетентности педагогов обучающих детей с ОВЗ и дать характеристику детей с ОВЗ;
- подобрать диагностические методики, которые позволят определить уровень сформированности профессиональной компетентности по всем ее компонентам;
- провести экспериментальное исследование;
- на основе результатов сделать выводы о развитии профессиональной компетентности и профессиональной переподготовки педагогов обучающих детей с ОВЗ.

Теоретическую основу диссертационного исследования составили:

- содержания профессиональной компетентности и подготовки педагогов в инклюзивных условиях (А.А. Вербицкий, Н.Н. Малофеев, Е.Р. Ярская-Смирнова, Е.А. Медведева, Н.Б. Шабалина);
- изучение в профессиональной готовности педагога в вопросах инклюзивного образования (Е.Г. Самарцева, В.В. Хитрюк, С. В. Алехина);

- изучения повышения квалификации и переподготовки педагога при обучении детей с ОВЗ (Д. Ф. Ильясов, В.Н. Кеспиков, И.Д. Демакова).

Методы исследования:

Для решения выделенных задач были использованы следующие методики:

- теоретические – анализ психологической, педагогической и методической литературы, посвященной проблеме исследования;
- эмпирические – наблюдение, сравнение, опрос, анкетирование;
- систематизация полученных результатов.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение городского округа Тольятти «Школа №25 имени Заслуженного строителя Российской Федерации В.М.Саяпина».

Организация и основные этапы исследования. Исследование осуществлялось в три этапа.

Исследование проходило в несколько этапов. Работа проходила в Муниципальном бюджетном учреждении «Школа №25 имени заслуженного строителя Российской Федерации В.М. Саяпина». В экспериментальную группу включили 40 учителей, а контрольная группа составила 20 учителей.

На первом этапе (2022 года по 2023 года) провели анализ литературы с целью определения и понятия «профессиональная компетентность» педагогов обучающих детей с ОВЗ. Определялись цели, задачи, разрабатывалась гипотеза исследования.

На втором этапе (2023 года – 2023 года) осуществлен обзор научной литературы, чтобы определить педагогические условия, способствующие развитию готовности педагогов, занимающихся обучением детей с ОВЗ. Кроме того, был выбран и адаптирован комплекс методик для последующего педагогического эксперимента. На констатирующей стадии эксперимента были проведены анализ и обобщение его результатов.

На третьем этапе (2023 года –2024 года) была осуществлена формирующая стадия педагогического эксперимента. В рамках этой стадии

были созданы и апробированы авторские тренинги под названием «Развитие профессиональной компетентности педагогов, занимающихся обучением детей с ОВЗ». Были разработаны цели и задачи тренинга формы и методы проведения занятий, а также представлены критерии для оценки выполненных работ, что позволит наиболее объективно оценить прогресс участников тренинга.

Научная новизна исследования:

- расширено поле применения тренинговых занятий для развития профессиональной компетентности;
- разработан авторский тренинг развития профессиональной компетентности педагогов в общеобразовательном учреждении обучающихся детей с ОВЗ.

Теоретическая значимость исследования: заключается в расширении представлений о способах повышения профессиональной компетентности педагогов и для развития личностного компонента детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость исследования: созданный авторский тренинг «Развитие профессиональной компетентности педагогов обучающихся детей с ОВЗ» использован в профессиональной системе общеобразовательного учреждения МБУ «Школы №25» г. Тольятти для педагогов в работе с детьми с ОВЗ, который может быть применен на курсах повышения квалификации и переподготовки.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена теоретической и практической обоснованностью исследования; применением комплекса методов исследования, поставленным целям и задачам; результатом проведенного эксперимента; внесением в образовательный процесс разработанной авторской программой тренингов развития профессиональной компетентности педагогов обучающихся детей с ОВЗ, результаты исследования осуществлялись через анализ темы исследования.

Личное участие автора изучение и анализ литературы по проблеме исследования; подготовка научных публикаций по теме исследования; участие в ходе проведения работы.

На защиту выносятся положения:

1. Профессиональная компетентность учителя является важнейшим компонентом в современной системе образования. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. Согласно статистике, увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Возрастает спрос в компетентных учителях, способных подготовить детей с ОВЗ к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. В категорию детей с ограниченными возможностями здоровья включаются: дети с нарушениями зрения, дети с нарушениями слуха, дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития, дети с нарушением интеллекта, дети с расстройствами аутистического спектра, которые нуждаются в социальной адаптации в обществе и подготовке к трудовой деятельности.

2. Авторский тренинг, включающий в себя цели, задачи, содержание, формы и методы формирования и развития профессиональной компетентности педагогов в общеобразовательном учреждении, повышающий квалификацию учителя, что, в свою очередь, способствует улучшению качества образования и социальной адаптации детей с ОВЗ.

3. Эксперимент, в котором приняли участие 20 педагогов из общеобразовательного учреждения, была зафиксирована положительная динамика улучшения профессиональной компетентности педагогов при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в экспериментальной группе.

Глава 1 Теоретические исследования профессиональной компетентности педагогов

1.1 Ретроспективный анализ понятия «компетентность»

Образование играет важную роль в жизни человека. Основной его задачей является развить и сформировать личность ребенка, стимулировать его познавательные и творческие навыки. В современной образовательной системе деятельность педагога постоянно меняется, и он должен быть подготовлен к работе в новых условиях.

Педагогика начала изучать вопросы о компетентности постепенно и со временем стала одним из ключевых понятий в современной педагогике, что обеспечило научный интерес к предмету изучения. Педагогические исследования стали активно разрабатывать новые научные методы, инновационные технологии и педагогические подходы.

Основываясь на прошлых исследованиях и теориях, можно выделить несколько ключевых аспектов, определяющих сущность "компетентности".

Во-первых, это знания и навыки, которые позволяют человеку эффективно выполнять определенные задачи.

Во-вторых, это креативность, критическое мышление и способность решать проблемы.

«Компетентность» направлена на обеспечение эффективной работы в контексте достижения поставленных целей и задач профессиональной деятельности [10].

В контексте внедрения системы инклюзивного образования в России также особое внимание акцентируется на рассмотрении профессиональной компетенции педагогов, обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальность изучения данной проблемы определяется тем, что на сегодняшний день наблюдается недостаток квалифицированных педагогов, специализирующихся на работе с данной группой детей. Это представляет

собой серьезную проблему в области разработки методик и подчеркивает значимость образования для детей с ОВЗ. Ситуация требует улучшения профессиональной компетенции учителей, занимающихся образовательным процессом для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Г.А. Ферапонтов считает: «В образовательной среде, которая является частью общественно-культурного контекста, большое значение приобретают психолого-педагогические концепции, основанные на уважении к индивидуальности каждого ребенка и принципах гуманизма и демократии в воспитании и обучении. Инклюзивная компетентность педагогов представляет собой неотъемлемую часть специальных профессиональных навыков» [66, с. 125].

Н.Ю. Корнеева предполагает, что «это интегративное личностное образование, которое определяет способность выполнять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая различные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение людей с ограниченными возможностями здоровья в среду профессионального учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [34, с. 51].

В толковых словарях «компетентность» расшифровывается как знание, умения и профессиональные навыки в определенной области. Понятие профессиональная компетентность имеет несколько иное значение и описывается как человек авторитетный и выполняющий свои обязанности и поставленные задачи в своей профессиональной сфере.

Концепция компетентности вошла в научный литературу в конце пятидесятых годов XX века, став одним из ключевых понятий.

Исследование данной проблематики было проведено учеными Д. Хаимсом и Р. Уайтом, которые детально изучили и сформулировали понятие компетенции, а также выявили основные этапы ее развития:

- с 1960-х по 1970-х годы, привело к возникновению нового научного термина - «компетенция». В то время не было четкого различия между «компетенцией» и «компетентностью», но работа данного вопроса

продолжалась, и появились новые исследователи, добавляющие свои вклады в развитие данной темы;

- в период с 1970 по 1990 годы в сфере научных исследований произошел разделении понятий «компетенция» и «компетентность». Первое из них захватило более широкую сферу деятельности человека. Тем временем, началась активная работа над определением и содержанием понятия «социальной компетентности/компетентно»;
- в 1990-ых годах появился новый термин «компетентности» начало которому положили исследователи А.К. Маркова и Л.А. Петровская. Понятие компетентности стало широко использоваться в различных областях человеческой деятельности. Оно стало ключевым понятием в образовании, бизнесе, менеджменте и других сферах. Компетентность воспринимается как важный критерий для оценки уровня профессионализма и успешности в определенной деятельности.

По мнению И.А. Зимней: «Профессиональная компетентность — это направленность на постоянное совершенствование педагогической деятельности и исследовательский подход к педагогическому процессу» [27, с. 37].

«Основными составляющими профессиональной педагогической компетентности являются:

- система психологических, общедидактических и специальных профессиональных знаний;
- система профессиональных умений;
- профессиональные способности и профессионально значимые качества личности» [2, с. 88].

В.А. Сластенин говорил: «При определении профессиональной компетентности педагога, следует иметь в виду единство теории и практики при готовности к педагогической деятельности, а качество решения задач

может быть определено профессиональной компетентностью педагога, мастерством педагога» [61, с. 249].

В контексте рассмотрения процесса модернизации системы образования необходимо отметить, что происходит развитие о понятии профессиональной компетентности. Традиционно под профессиональной компетентностью понималась готовность и способность эксперта успешно выполнять профессиональные задачи с учетом поставленных перед ним профессиональных целей и задач. Однако, с развитием современных технологий и изменением требований рынка труда, этот термин все чаще применяется в более широком и глубоком контексте. Сегодня профессиональная компетентность включает в себя не только знания, умения и навыки, необходимые для эффективного выполнения рабочих задач, но и новаторский подход, способность адаптироваться к изменяющимся условиям и готовность к саморазвитию. Современный специалист должен быть готов к постоянному обучению и самосовершенствованию, чтобы быть успешным в динамичном и конкурентном профессиональном окружении.

Многие ученые в 80-90 годах XX века стали рассматривать профессиональную компетентность специалиста как педагогическую проблему. Профессиональная компетентность является одним из ключевых аспектов успеха и эффективности специалиста в области педагогики. Однако, это остается актуальной проблемой на протяжении многих лет. Данный вопрос исследовали И.С. Глуханюк, А.Я. Найн и др.

Изучение содержания профессиональной компетентности и подготовки педагогов в контексте инклюзивной образовательной среды является объектом исследования как отечественных специалистов в области педагогики, психологии и социологии (С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, И.М. Яковлева и др.), так и зарубежных учёных (А. De Voer, С. Forlin).

Введение понятия профессиональной компетентности отмечается его содержательностью и широтой, поскольку включает характеристику таких

определений, как «профессионализм», «квалификация» и «профессиональные способности», что позволяет более четко и конкретизировано выделить особенности профессиональной подготовки специалиста в различных областях в том числе и в педагогике.

Постоянная трансформация системы образования предусматривает изменения содержательных характеристик профессиональной компетентности, что выражается не только с позиции становления новых требований к профессиональным качествам, но и к личностным показателям.

Профессиональный компетентность в системе образования подразумевает содержательные и процессуальные особенности работы педагога с позиции выбора форм и методов обучения, а также воспитания с целью повышения качества реализации учебно-воспитательного процесса.

Если рассматривать профессиональную компетентность педагога, то необходимо выделить, что с позиции сформированности профессиональной компетентности педагог должен характеризоваться сформированностью навыков эффективного общения, также ориентированностью на выполнение конкретных видов профессиональных задач, направлять ресурсы на саморазвитие в профессиональной деятельности.

«Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) являются важным элементом образовательной системы. Они определяют требования и цели образования, а также содержание и результаты обучения. ФГОС разработаны для разных уровней образования - начального, основного и среднего. Они направлены на обеспечение качественного и единообразного образования во всей стране, на понимание сути актуальных профессиональных проблем и на практическое их решение в будущей педагогической практике» [8].

Особое внимание в образовательном процессе уделяется интеграции технологий, которые помогают будущим педагогам развить свое целостное видение профессиональной деятельности и эффективно действовать в ней.

Высокая квалификация специалиста оценивается по его знаниям, умениям и навыкам, а также его способностью применять все эти качества на практике. Сейчас эти три понятия эффективно совмещаются в понятии компетенций, которые определены в федеральных образовательных стандартах для каждой специальности и разделяются на общеобразовательные и профессиональные. Новые образовательные стандарты компетенций включает предметную, методическую, социально-коммуникативную, рефлексивную и креативную компетенции.

При оценивании способности специалиста учитывают его умение моделировать проявляется в инвариантной части, что является важной частью профессиональной компетентности. Это дает возможность предположить, что развитие является необходимым для повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя.

Развитие коммуникативных навыков, которые способствуют эффективной педагогической деятельности, изучается психологической компетенцией. Предполагается что педагог в рамках данного аспекта обладает следующими качествами: умением слушать и выстраивать конструктивный диалог; ответственный в своих действиях в критических ситуациях; свободен от предрассудков; достаточно раскован и раскрепощен.

Таким образом, моделирование компетентности педагога и разработка детальных моделей компетенций, осуществляемая психологами, показывает, что эти модели являются эффективным инструментом управления и позволяют существенно воздействовать на положение педагога в организации. Необходимость повышения качества образования также требует использования моделирования, развития и оценки компетенций педагога.

О.В. Темняткина предлагает: «Классифицировать ключевые компетенции субъекта профессиональной деятельности на основе ведущих типов деятельности» [62, с. 185].

Выделяются несколько типов деятельности:

- эмоциональное общение в рамках установления коммуникативной связи и умения ориентироваться на эмпатию и взаимопонимание в процессе реализации диалога с позиции ориентированности на интересы и потребности обучающихся;
- предметно-манипулятивная деятельность целенаправленно способствует формированию умений следовать установленным примерам, а также планировать и структурировать свои действия. Этот вид деятельности стимулирует развитие регуляторного компонента личности, отображает культурные и профессиональные знания педагога, а также оценивает, насколько его работа соответствует действующим законодательным и нормативным актам;
- игровая деятельность ориентирована на развитие коммуникативных умений, способности к коллективной работе и обработке специфической информации, что в свою очередь способствует формированию социального аспекта деятельности. Социальный аспект подразумевает, что преподавательский состав должен обладать определённым набором профессиональных качеств, необходимых для того, чтобы воспитывать и развивать коммуникативную компетенцию у учащихся;
- учебная занимает ключевое место в развитии способностей к анализу, саморефлексии, критическому мышлению и этической оценке, стремясь усилить аналитические умения. Эта компетентность охватывает профессиональные навыки, которые обеспечивают работникам возможность проведения анализа и синтеза результатов их деятельности, применения существующих и создания новых учебных ресурсов, осуществления мониторинга и оценки трансформаций в эволюции процессов в рамках своей профессиональной сферы;
- творческая деятельность вносит вклад в развитие и улучшение личных качеств, таких как адаптивность, эластичность мышления,

способность к нетрадиционному мышлению, инновационность и стремление к изучению нового. Оно же является определяющим фактором для наличия у педагога развитой творческой культуры, которая проявляется через его стремление к усовершенствованию образовательного процесса и применению новаторских подходов. Это также отражается в готовности педагога раскрыть свои творческие способности через активное участие в профессиональных состязаниях, инновационных проектах и других мероприятиях сходной ориентации. Активная творческая деятельность стимулирует развитие личностных характеристик: готовность к изменениям, мыслительную гибкость, дивергентное мышление, оригинальность и интерес к новизне. Для педагогических работников творчество имеет особое значение. Участие в конкурсах профессионального мастерства, создание творческих проектов и прочее помогает им реализовать себя как творцы и способствует повышению эффективности образовательного процесса;

- профессиональная деятельность включает различные аспекты работы специалиста, направленные на развитие и совершенствование своей квалификации.

Условия необходимые для профессиональной самореализации личности педагога:

- дифференцированный и индивидуальный подход в методической работе с педагогами;
- специальное обучение педагогов внутри образовательного учреждения;
- условия для внедрения инноваций в практику работы образовательного учреждения, перехода к инновационному режиму;
- мотивационная среда для вовлечения педагога в самостоятельную и творческую исследовательскую работу;
- психологическая поддержка педагога;

- организация комнаты психологической разгрузки, тренинги на развитие рефлексии, самосознания, самооценки;
- включение педагогов в управленческую деятельность;
- развитие аналитических способностей, инициативности;
- делегирование полномочий с целью повышения ответственности.

«Этапы профессиональной самореализации:

- профессиональная адаптация;
- поиск стиля педагогической деятельности;
- работа с педагогическими технологиями;
- вносить творчество совместное с педагогическими технологиями;
- разработка и внедрение авторских программ и проектов» [47, с. 95].

Основные формы методической работы, направленными на развитие компетентности педагогов:

- постоянно действующий обучающий семинар по вопросам введения ФГОС;
- семинары-практикумы;
- организация индивидуальных и групповых консультаций педагогов с целью оказания адресной эффективной методической помощи педагогам по вопросам организации образовательного процесса;
- мастер-классы с целью повышения профессиональной компетентности педагогов, имеющих небольшой стаж работы, обменом передовым педагогическим опытом;
- открытый показ образовательной деятельности педагогами, имеющими небольшой стаж работы;
- самообразование педагогов (расширение и углубление знаний, совершенствование имеющихся и приобретение новых навыков и умений);
- прохождения различных курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников;

- проведение открытых мероприятий по обмену опытом педагогической деятельности с педагогами на районных методических объединениях.

Профессиональные навыки и компетентность учителя являются ключевыми факторами повышения качества образования. Более того, такие навыки являются источником развития современной системы образования, особенно в условиях внедрения инновационных процессов.

Условия, при котором можно сформировать высококачественную модель обучения:

- реформирование системы образования, такая задача представляет собой огромное значение и имеет потенциал привести к заметным положительным изменениям в образовательной сфере страны. Ответственность государства и общества заключается в разработке системных мер, направленных на модернизацию и улучшение образовательных процессов. В основе этих изменений должны быть учтены различные стороны современного развития, такие как процессы глобализации, технологические и информационные изменения в мире, а также потребности и возможности обучающихся;
- создание и обеспечение условий, способствующих развитию потребности у учителя в изменении своих целевых установок и приобретении навыков и умений в использовании инновационных технологий;
- воспитание гражданской и патриотической осознанности среди молодого поколения. Это направление пронизывает всю систему образования, которая стремится формировать гражданскую ответственность и любовь к Родине.

Список условий далеко не полон, поскольку система образования, является достаточно динамичной и эволюционирующей системой, где ключевую роль играет роль личности учителя. Поэтому необходимо создать условия для осуществления инновационного потенциала, чтобы решить

задачу повышения качества образования совместными усилиями всех участников образовательной системы.

Итак, анализируя психолого-педагогическую литературу в рамках анализа понятия компетентности необходимо конкретизировать, что «под компетентностью в общем смысле понимается обладание определенными знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими достигать конкретных профессиональных целей и задач» [51, с. 108].

Особое внимание в рамках изучения компетентности уделяется анализу понятия профессиональной компетентности.

Рассматривая профессиональную компетентность, необходимо отметить, что оно применяется к различным видам профессиональной деятельности, при этом стоит выделять и профессиональную компетентность педагога.

Если под профессиональной компетентностью можно рассматривать направленность на постоянное самосовершенствование собственной деятельности, то в рамках педагогики под профессиональной компетентностью определяется процесс совершенствования педагогической деятельности, исследовательского подхода к педагогическому процессу.

Из-за непрерывного развития системы образования представление о профессиональной компетентности тоже изменяется и меняются требования к педагогам.

Таким образом, на основе ретроспективного анализа научной литературы раскрываются аспекты компетентности педагога, которые предполагают пересмотр требований к преподавательской работе учителя.

1.2 Профессиональная компетентность педагогов в системе инклюзивного образования

По данным всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) число детей с ограниченными возможностями здоровья в мире «...достигает 13% (3%

детей рождаются с недостатками интеллекта и 10% детей с другими психическими и физическими недостатками)» [2].

Дети с ограниченными возможностями представляют собой уникальную группу молодых людей, испытывающих разнообразные трудности физического, психологического или умственного характера, влияющие на их функциональные способности и потенциал. Эти дети требуют особого внимания, заботы и поддержки со стороны общества, родителей, учителей и медицинского персонала.

Современный мир стал свидетелем тревожной тенденции: всё в большем количестве семей появляются дети, страдающие от физических или умственных недостатков в развитии. Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеют право на полноценное образование и социальную адаптацию, чтобы развиваться и включаться в общество наравне с другими детьми раскрывая свой потенциал. Лимитированные возможности здоровья серьезно затрудняют детям организацию их учебного процесса, а также взаимодействие с окружающими.

Т.А. Казанцева указывает: «Следует помнить, что детей с ограниченными возможностями здоровья отличают от здоровых сверстников. Зная особенности таких детей, социальным работникам и педагогам будет легче разработать и внедрить в практику работы задачи их успешной социальной адаптации в доступные виды деятельности и социальные отношения, учитывая: характер инвалидности (нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, психические, и общие заболевания); психофизиологические особенности (тип ВНД, темперамент, характер психических процессов и др.); недостатки физического здоровья (соматическая ослабленность); ограниченные возможности детей с ограниченными возможностями здоровья, которые не позволяют участвовать в соответствующей их возрасту деятельности (игровой, учебной, трудовой, коммуникативной), что лишает их нормальной социализации. Как следствие, взрослые стремятся уберечь такого ребенка от взаимодействия с социумом,

что не способствует формированию и развитию личности ребенка; ограниченные возможности для общения (ограничение мобильности и независимости, условия воспитания: мир, ограниченный рамками семьи, обучение на дому, незнание педагогом особенностей ребенка, недостаточное общение со сверстниками, гиперопека)» [29, с. 64].

В литературных источниках можно встретить множество методов и трактовок термина «дети с ограниченными возможностями здоровья». В самом широком контексте, как утверждает Т.В. Егорова, это понятие рассматривается следующим образом: «Дети с ограниченными возможностями здоровья – дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания» [26, с. 65].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – лица моложе 18 лет, имеющие отклонения от норм жизнедеятельности вследствие нарушения здоровья, характеризующиеся ограничением способности осуществлять ориентацию, обучение, самообслуживание, передвижение, общение, трудовую деятельность.

Дети, имеющие ограничения в возможностях, представляют собой уникальный социальный слой населения. Они отличаются друг от друга по таким характеристикам, как возраст, пол и социальное положение и являются значимым элементом в социально-демографическом разрезе общества. Особенностью этих детей является то, что они не способны самостоятельно осуществить свои конституционные права на получение медицинской помощи, реабилитацию, трудоустройство и вести независимый образ жизни.

Дети с особыми потребностями принадлежат к группе лиц с ограниченными возможностями или полным отсутствием способности выполнять определенные виды деятельности.

К основным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья относятся:

- «дети с нарушениями зрения;

- дети с нарушениями слуха;
- дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР);
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА);
- дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- дети с нарушением интеллекта (У/О);
- дети с расстройствами аутистического спектра (РАС)» [9, с. 81].

Особенности развития детей с ОВЗ заключаются в том, у них проявляются трудности в освоении деятельности, что детерминировано проблемами психолого-педагогического развития. Исходя из этого, главной вытекающей проблемой выступает неподготовленность детей к социальной жизни с позиции активных субъектов жизнедеятельности.

Специфика развития детей с ОВЗ обусловлена особенностями заболевания, условиями его протекания, спецификой поражения органов или системы органов, степенью выраженности патологии. Отягощается все представленные аспекты развития тем, что в процессе семейного воспитания может проявляться либо, гиперопека, либо отсутствие контроля за ребенком, недостаточность реализации работы с по формированию навыков самообслуживания и саморазвития.

Дети с ОВЗ имеют трудности в развитии эмоциональной сферы, при этом отмечаются речевые патологии. Проблемы в развитии памяти и внимания могут серьёзно повлиять на социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также создавать препятствия в освоении учебного материала, что негативно сказывается на их познавательных способностях.

Касаемо восприятия эмоций, следует отметить, что дети точно определяют эмоции радости, описывая их терминами «хорошее настроение» и «веселье». Однако возникают сложности при распознавании эмоций страха. В этом контексте интерес представляет возрастная динамика: по мере взросления ребёнка его способность анализировать страх углубляется. Это

позволяет утверждать, что с возрастом дети с ОВЗ всё лучше осознают и разбираются в характеристиках состояний тревоги, обусловленных страхом.

Следует также учесть, что детям, испытывающим трудности в обучении, необходимо значительно больше времени для осмысления информации. Это влияет на скорость их когнитивного развития, которое замедляется и во многом определяется интересами ребёнка, а также его стремлением к познанию окружающего мира.

В области межличностных отношений дети с особыми образовательными потребностями зачастую выражают эмоции умеренно. Они склонны классифицировать свои эмоциональные реакции как «хорошие» или «плохие», что свидетельствует о некоторой ограниченности в эмоциональном ответе. Они редко обращаются к мимике и не особо задумываются о том, как их жесты соотносятся с текущим эмоциональным состоянием и подходят ли они к данной ситуации.

Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья сложно адаптируются в социуме. Такие дети не обладают коммуникационными навыками общения и не умеют организовывать своё время.

Стоит отметить, что дети с ОВЗ также отличаются нарушением личностного развития. Нарушения личности связаны с множеством факторов, а именно: биологическими, психологическими, социальными. Помимо реакции на осознание собственной неполноценности, имеет место социальная депривация и неправильное воспитание. Физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребенка, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является искажение ведущей деятельности и общения с окружающими.

Представим методы обучения детей с ОВЗ.

Словесные методы, такие как объяснения, инструкции и повествования о мире, играют ключевую роль в процессе обучения детей. Их эффективность взаимодействия с детской аудиторией тесно связана с понятностью информации для ребенка, её эмоциональной насыщенностью и наглядностью.

Практические методы обучения, они необходимы для более глубокого освоения материала. Детям следует не только слушать учителя, но заниматься самостоятельно. Это развивает критическое мышление и творческий подход к решению задач.

Метод прямого воздействия ставит перед ребенком практические задачи для их выполнения и самовоспитания.

Метод косвенного воздействия отличается отсутствием жестких рамок при выполнении задания. Педагог помогает и направляет учеников предлагая разнообразные варианты для решения задач, способствуя таким образом самостоятельному обучению.

Метод проблемного обучения фокусируется на поддержке умственной активности учащихся, развитии их мыслительных способностей и независимости. Этот подход предлагает ученикам самостоятельно находить пути решения различных заданий.

Проведение творческих занятий играет значимую роль в работе педагога, ведь это помогает развить у детей не только творческое мышление, но и воображение, самостоятельность. Для детей метод проблемного обучения является очень эффективным, дети становятся активными участниками в учебном процессе, это помогает им повысить уверенность в себе и научиться принимать решения.

Педагог должен стремиться к непрерывному росту в профессиональной деятельности. Это становится особенно актуальным при работе с детьми с особыми потребностями. Именно поэтому чаще всего профессиональная компетентность педагога рассматривается через призму сформированности личностных качеств, к которым относятся:

- критическое мышление;
- коммуникативность;
- разработка новых методик;
- эмпатийность к детям с ОВЗ.

В современной психолого-педагогической науке присутствует ряд теорий, которые описывают характеристики и особенности понимания профессиональной компетентности учителей, занимающихся образованием детей с ограниченными возможностями.

Функционально-деятельностный (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина). Данный подход определяет компетентность педагога выполнять свою профессиональную деятельность с теоретической и практической стороны. Важно уметь анализировать, проектировать работу с ориентированностью на рефлекссию, организовывать процессы обучения и воспитания.

Аксиологический (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, Н.С. Розов). Данный подход определяет профессиональную ценность педагога. Самосовершенствование педагога в профессиональной деятельности не ограничиваются лишь теоретическими знаниями, но также включают в себя практические навыки, которые могут использоваться не только самим педагогом, но и коллегами в рамках с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Универсальный (Н.Н. Пахомов). Указанный подход определяет, что компетентность педагога связана со сформированностью базовых навыков, направленных на успешное выполнение профессиональных обязанностей с целью оказания помощи детям, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Личностно-деятельностный (И.А. Колесникова, М.И. Митина). Данный подход существует неразрывной связью между анализом труда и личностью педагога, он ориентируется не только на работу с детьми, но и на собственное профессиональное развитие.

По мнению Н.К. Крупской: «Профессионализм педагога невозможен в отсутствии познания собственного предмета и владения диалектической основой науки; искусства передавать другим собственные познания в совокупности с профессионализмом допустить предмет либо явление,

применяя достижения техники, искусства объяснять, изъяснять явления, доказывать правильность собственных утверждений, помогая обучающемуся усваивать, запоминать, применять познания возрастных необыкновенностей развития мышления и восприятия ребенка, преодоления естественных проблем связи теории с практикой» [1].

И.Д Емельянова в своих научных трудах рассматривала вопрос о профессиональной компетентности педагогов в контексте инклюзивного образования и выделяла пять ключевых компонентов: личностный, ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный представленный на рисунке 1.

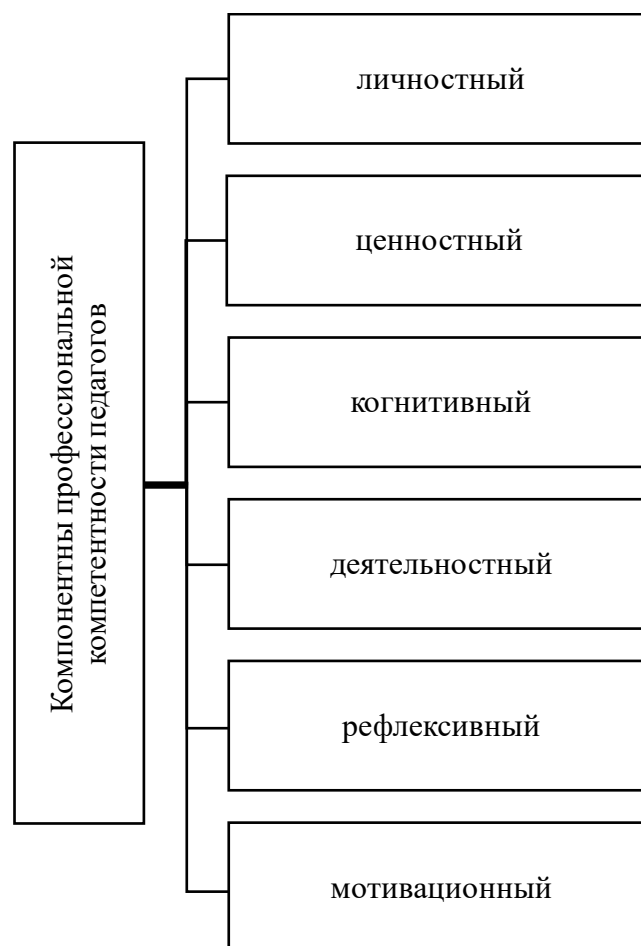


Рисунок 1 – Компоненты профессиональной компетентности педагогов

Каждый из этих компонентов играет важную роль в эффективной реализации системы инклюзивного образования и в обеспечении равных

возможностей для всех учащихся. В рамках нашей диссертационной работы мы рассмотрим четыре вида компетентности:

- личностный компонент. В контексте представленного компонента основное внимание акцентируется на совокупности качеств, особенностей и способностей, которые способствуют эффективному взаимодействию с учениками и созданию благоприятной образовательной среды. Чтобы быть успешным педагогом, необходимо обладать такими чертами как толерантность, эмпатия, инициативность, ответственность, коммуникабельность;
- деятельностный компонент. В контексте представленного компонента внимание уделяется анализу основных особенностей и характеристик деятельности педагога. Этот компонент включает в себя знание и практические навыки, необходимые для эффективного выполнения профессиональных обязанностей. Профессиональный педагог должен обладать не только теоретическими знаниями, но и умением применять их на практике в различных ситуациях;
- мотивационный компонент. Данный компонент рассматривает способности педагога стремиться к профессиональному саморазвитию. Главным критерием мотивационного компонента является стремление к профессиональному росту и помогать ученикам достигать успешных результатов. Педагоги у которых отмечается высокая мотивация, тщательно планируют свою работу и относятся к учебному процессу более ответственно;
- когнитивный компонент. Данный компонент уделяет внимание уровню знаний педагога. Самосовершенствование в своей профессиональной деятельности и активное участие в профессиональных развивающих мероприятиях дает возможность педагогу эффективно обновлять свои знания и внедрять новые методы в свою практику.

В рамках проводимого нами исследования данные компоненты рассматриваются как основные в формирующем эксперименте.

Каждый из компонентов направлен на рассмотрение профессиональной компетентности педагога, который характеризует его не только в работе с детьми с ОВЗ, но и постоянный процесс самосовершенствования при организации работы с родителями, коллегами.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога подразумевают не только наличие знаний и навыков, но и умение адаптироваться к различным обстоятельствам, эмоциональную интеллектуальность, гибкость мышления и толерантность. Развитие данных компонентов является неотъемлемой частью успешного обучения всех учащихся.

1.3 Роль тренинговой работы при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья

На сегодняшний день актуальной остается проблема социализации и включения в учебный процесс детей с особыми потребностями. Из-за психических и физических нарушений они сталкиваются с серьезными трудностями в обучении, общении и поведении.

Каждый ребенок обладает уникальным набором качеств нервной системы, таких как ее сила, балансировка и подвижность процессов; скорость формирования устойчивых и динамичных условных рефлексов. Эти индивидуальные черты высшей нервной активности определяют способность ребенка к ассимиляции социального опыта и познанию мира, тем самым служат биологической основой для его психологического развития.

Физические недостатки классифицируются как закономерно подтвержденные временные или постоянные отклонения в развитии или функционировании органов человека, а также хронические соматические или инфекционные заболевания.

Психический недостаток – это утвержденный в установленном порядке временный или постоянный недостаток в психическом развитии человека,

включая нарушения речи, эмоционально-волевой сферы, в том числе повреждения мозга, а также нарушения умственного развития, задержку психического развития, создающие трудности в обучении.

Психические отклонения от нормы связаны с умственным развитием ребенка, его психическими недостатками. Термин «умственная неполноценность» включает в себя два значимых компонента, которые «должны рассматриваться в соответствии с биологическим возрастом и соответствующим культурным фоном: интеллектуальная отсталость, находящаяся ниже среднего уровня и присутствующая с раннего возраста; значительное ослабление способности приспособиться к социальным требованиям общества» [9].

Большинство детей, имеющих стойкие функциональные нарушения, это дети с ограниченными возможностями. Инвалидность, в соответствии с принятой классификацией, трактуется как социальная недостаточность, происходящая вследствие нарушения здоровья, сопровождающегося стойким расстройством функций организма и приводящим к ограничению жизнедеятельности и необходимости социальной защиты.

Дети с ОВЗ относятся к одной из категорий лиц, которые имеют ограничения или полное отсутствие способности осуществлять определенную деятельность.

Особенности развития детей с ОВЗ заключаются в том, у них проявляются трудности в освоении деятельности, что детерминировано проблемами психолого-педагогического развития. Исходя из этого, главной вытекающей проблемой выступает неподготовленность детей к социальной жизни с позиции активных субъектов жизнедеятельности.

Специфика развития детей с ОВЗ обусловлена особенностями заболевания, условиями его протекания, спецификой поражения органов или системы органов, степенью выраженности патологии. Отягощается все представленные аспекты развития тем, что в процессе семейного воспитания может проявляться либо, гиперопека, либо отсутствие контроля за ребенком,

недостаточность реализации работы с по формированию навыков самообслуживания, саморазвития и т.д.

М.Л. Любимов указывает на то, что: «Дети с ОВЗ не проявляют интереса к игровой деятельности по сравнению с нормально развивающимися детьми. Учитывая, что в дошкольном возрасте происходит познание окружающей действительности посредством использования игровой деятельности, то дети с ОВЗ не ориентированы на становление представлений об окружающем мире» [37, с. 187].

Необходимо учесть, что детям с особыми образовательными потребностями необходимо значительно больше времени для обработки информации, что замедляет их когнитивное развитие. Это развитие зависит от интереса ребенка к новым знаниям и его стремления познать окружающий мир.

В образовательном процессе, который является формой коллективной деятельности студентов, делается акцент на их независимую учебную активность. Ключевым фактором эффективности тренировочных занятий является специфическая модель дополнительной внеучебной работы.

Отличительная черта данных тренингов заключается в том, что учащиеся приобретают навыки через психологическое обучение, выполняя практические задания. Психологический тренинг позволяет проводить коррекционную работу по трем основным аспектам проблем в обучении детей с ОВЗ:

- уменьшение уровня психологического беспокойства;
- подготовка к приемам для снижения эмоционального напряжения;
- разработка стратегий саморегуляции в потенциально травмирующих ситуациях.

Проходя требуемые этапы психологического тренинга, на самом деле способствует стабилизации эмоционального состояния учащихся, что оказывает значительное положительное воздействие как на физиологическое состояние здоровья детей, так и на их социальное благополучие в целом.

Термин «тренинг» образован от слова «training» (англ.), где «train» – обучать, воспитывать. Следовательно, тренинг представляет собой метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков, и социальных установок.

Следует акцентировать внимание на том, что обучающие сессии крайне важны как для учителей, чтобы более полно и глубоко понимать уникальные особенности личности детей с особыми образовательными потребностями, так и для самих детей. Это необходимо для преодоления застоявшихся стереотипов, которые препятствуют коммуникации с окружающими и эффективному решению задач управления. Также это помогает осознавать и развивать свои сильные стороны, что является ключом к успеху в их будущем развитии.

Интерактивные технологии обучения, к которым относятся тренинги, основываются не только на процессах восприятия, памяти, внимания, но, прежде всего, на творческом, продуктивном мышлении, поведении, общении. Процесс обучения, в ходе которого используются интерактивные технологии, осуществляется таким образом, что обучаемые учатся взаимодействовать друг с другом и другими людьми, критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа конкретных производственных ситуаций, ситуационных задач и соответствующей информации.

Тренинг является наиболее распространенной интерактивной технологией. Основная цель тренинга заключается в формировании межличностной составляющей. В процессе проведения тренинга осуществляется применение знаний, умений и навыков взаимодействия на практике.

Проведение тренинговой программы требует последовательного прохождения различных фаз, которые необходимы как для общего процесса, так и для каждого конкретного сеанса. В структуре программы выделяются три основных этапа:

- вступление. На данном этапе происходит первичное знакомство участников, формирование ожиданий и установление норм поведения. Модератор информирует группу о ключевых целях тренинга и методиках их достижения, а также ожидаемых результатах; проводится встречное знакомство, в ходе которого участники делятся своими предварительными ожиданиями. После этого устанавливаются основные принципы коллективной работы (активное участие, взаимное уважение, невмешательство в личную оценку, фокус на текущий момент «здесь и сейчас», сохранение конфиденциальности и прочее);
- основная часть. Содержание данного раздела и его пошаговая структура определяются общими задачами тренинга и составом группы. В рамках основной части проводятся разнообразные игры, обсуждения, психологические тренировочные задания;
- завершение. Этот этап подразумевает рефлексивный анализ событий тренинга, подведение окончательных результатов работы и прощание с участниками.

Каждое занятие разделено на три ключевых сегмента:

- начальный этап (разогрев) направлен на мобилизацию учащихся, создание эмоционального взаимопонимания и дружелюбной обстановки. На этой стадии применяются игровые приветствия и игры, связанные с именами участников;
- центральная часть (основное время) является носителем ключевого содержания, ориентирована на достижение задач коллективной работы и включает использование разнообразных методик;
- конечный этап (размышление) фокусируется на анализе приобретенного опыта и знаний, закреплении у слушателей позитивного эмоционального состояния, а также подготовке группы к выходу из тренировочной активности.

Вводная и завершающая секции обычно занимают приблизительно по 25% от общего времени урока, тогда как главной части выделяется 50%. При проведении мероприятий для детей необходимо наблюдать за активным участием всех присутствующих, их состоянием, чтобы избежать утомления и потери концентрации. Для этого каждое занятие должно содержать следующие элементы:

- упражнения для мышечной релаксации;
- дыхательные упражнения;
- мимические упражнения;
- двигательные задания;
- чтение детских стихов с чередованием движений, скорости и громкости речи.

В ходе проведения групповых психологических тренировок вожатый применяет различные методы коллективной работы, методические инструменты и приёмы. Интерактивные методы являются одними из наиболее распространённых подходов в этой области, зачастую сам тренинг относят к интерактивным методикам:

- «ролевые игры – это способ организации обучения в действии, при котором индивида сталкивают с ситуациями, релевантными для его реальной деятельности и ставят перед необходимостью изменить свои установки;
- групповая дискуссия – это способ организации межличностного общения участников группы, в ходе которого происходит коллективное сопоставление мыслей, оценок, информации по обсуждаемой проблеме;
- мозговой штурм – это групповое решение творческой проблемы, обеспечиваемое и облегчаемое рядом особых приемов;
- анализ конкретных ситуаций – это особый вид дискуссии, предметом обсуждения которой становятся реальные факты, ситуации, события.

Помимо этого, в процессе организации психологического тренинга используются также другие приемы и процедуры;

- диагностические процедуры различной направленности. Они могут быть использованы для отбора участников в группу, как средство получения участником новой информации о себе, как средство самопонимания и самораскрытия, для обеспечения и контроля эффективности тренинговых процедур и тренинга в целом;
- информирование – раскрытие в доступной форме психологических понятий, описание случаев из собственной практики и анализ материала, возникающего «здесь и теперь»;
- проективное рисование – форма самовыражения участников, оно дает множество информации для диагностики и интерпретации личностных проблем и ситуаций. Проективное рисование может выполняться в форме свободного и тематического, дополнительного и совместного рисования;
- домашняя работа – индивидуальные задания, которые участники тренинга выполняют самостоятельно. Это может быть наблюдение за каким-либо явлением (внешним или внутренним), чтение литературы, ведение дневников и пр.;
- дебрифинг – это рефлексия происходящего. Он позволяет участникам окончательно выйти из действия или роли, уточнить смысл проделанного. Дебрифинг может выполняться по окончании выполнения упражнения, проигрывания ролевой игры, завершения дня и по окончании тренинга;
- психогимнастические упражнения – широкий круг упражнений, выполняемых письменно и устно, вербально и невербально и позволяющих подключать для осознания одного и того же переживания, одной и той же проблемы разные уровни психического отражения. Выбор того или иного методического приема, а также конкретного средства в рамках этого приема определяется

содержанием тренинга, особенностями группы и ситуации, возможностями тренера» [332, с. 114].

В процессе обучения дети с особыми потребностями учатся видеть себя через призму взаимоотношений, поступков и действий своих ровесников, в результате чего они научаются преодолевать чувство тревоги и агрессии, понимая, как они выглядят в глазах окружающих. Обучение акцентируется на создании условий, близких к реальному общению. Группы составляются таким образом, чтобы включать участников с различными темпераментами и жизненными ценностями, что способствует формированию репрезентативной модели социальных отношений и помогает участникам адекватно осознавать свои проблемы и конфликты для поиска оптимальных путей их решения.

Тренировочные группы направлены на обучение адаптивным моделям поведения. Работа здесь более структурирована по сравнению с динамическим подходом. Системность и последовательность этих занятий, а также их теоретическая база связывает методику со школой бихевиоральной терапии.

В этих группах есть стремление к интеграции дидактических методик обучения с практическим опытом. Вместо простого лечения лидеры предлагают структурированный набор инструкций для изменения поведенческих паттернов и жизненных установок, а также для достижения целей, которые участники ставят перед собой.

В педагогической практике, несмотря на широкий спектр специфических упражнений, методик и техник, применяемых в обучении, существует ряд основополагающих подходов. Ключевые из них включают групповое обсуждение и ролевые игры на основе моделирования ситуаций. Также специалисты в области тренировочных методик предлагают расширить этот перечень за счет тренинга чувствительности. Этот метод фокусируется на развитии межличностной чуткости и самосознания как единства психических и физических аспектов личности, применяя приемы невербального общения для повышения чувствительности к невербальным сигналам.

Что касается процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья, он направлен на выработку и развитие механизмов адаптации к разнообразным жизненным условиям. Одним из ключевых механизмов является социальная адаптация.

Дети, страдающие от нарушений в развитии, обладают уникальными чертами, определяющими их путь в социальной интеграции. Их отличает задержка в эмоциональном и волевом развитии, несформированность мотивационной сферы и познавательных процессов. Эти факторы порождают как универсальные, так и индивидуальные сложности в образовательном процессе.

Эти дети сталкиваются с проблемами при формировании эмоционального интеллекта: они способны распознавать лишь базовые эмоции, тогда как более сложные аффекты остаются для них неуловимыми из-за отсутствия способности видеть глубинные различия и понимать их сущность.

Тренинг является методикой прикладной социально-психологической работы, направленный на активное групповое взаимодействие для повышения толерантности и коммуникативных навыков. Это способствует корректировке учебного процесса детей с особыми образовательными потребностями. Ключевое достоинство тренингов заключается в возможности получить поддержку от других участников с похожими проблемами или опытом, что может оказать значительную помощь. В ходе групповых интеракций растёт осознание ценности окружающих людей и потребности в них.

Таким образом, роль тренинга в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья является эффективным методом и средством обучения, которое способствует их развитию и социализации. Он позволяет им развивать навыки саморегуляции, социальных навыков и эмоциональной компетентности.

Выводы по 1 главе

«Основными составляющими профессиональной педагогической компетентности являются:

- система психологических, общедидактических и специальных профессиональных знаний;
- система профессиональных умений;
- профессиональные способности и профессионально значимые качества личности».

Профессиональные навыки и компетентность учителя являются ключевыми факторами повышения качества образования. Более того, такие навыки являются источником развития современной системы образования, особенно в условиях внедрения инновационных процессов.

В процессе проведенного теоретического анализа по проблеме исследования было конкретизировано следующее:

- компетентность характеризуется такими качествами как знающий, осведомленный, авторитетный в определенной области. В структурный компонент профессиональной компетентности входит мотивно-ценностный, содержательный, деятельностный, личностный и опытно-рефлексивный.
- профессиональная компетентность педагогов, работающих с детьми, у которых есть физические или психологические ограничения, представляет собой совокупность навыков и личностных качеств каждого педагога. Она играет важную роль в формировании у детей основных ценностей по отношению к природе, культуре, себе и другим людям. Педагог должен обладать навыками, позволяющими ему достичь высокого уровня развития детей в этих аспектах.

Стоит отметить, что дети с ОВЗ также отличаются нарушением личностного развития. Нарушения личности связаны с множеством факторов, а именно: биологическими, психологическими, социальными. Помимо

реакции на осознание собственной неполноценности, имеет место социальная депривация и неправильное воспитание. Физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребенка, на его отношение к окружающему миру, следствием чего является искажение ведущей деятельности и общения с окружающими.

С точки зрения анализа профессионального стандарта педагога в системе инклюзивного образования, можно выделить следующие компоненты профессиональной компетентности педагогов:

- личностный компонент;
- ценностный компонент;
- когнитивный компонент;
- деятельностный компонент;
- рефлексивный компонент;
- мотивационный компонент.

Дети с ограниченными возможностями (ОВЗ) – дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания.

У «особенных» детей складываются сложности в развитии эмоциональной сферы они испытывают затруднения в разделении некоторых эмоций.

В процессе обучения детей с ОВЗ педагоги сталкиваются с различными трудностями. Тренинговая форма обучения является инструментом развития детей с ОВЗ, позволяя им осваивать новые знания и навыки в полной мере, приобретать уверенность в своих силах и становиться успешными участниками образовательного процесса.

Глава 2 Организация и проведение опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной компетентности педагога для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья

2.1 Исследование уровня профессиональной компетентности педагога при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья

Констатирующий этап эксперимента по развитию профессиональной компетентности педагога при обучении детей с ОВЗ проводился на базе МБУ городского округа Тольятти «Школа» №25. В исследовании приняли участие 40 педагогов. Существенных различий между контрольной и экспериментальной группой изначально не было.

Целью данного экспериментального исследования определить уровень развития профессиональной компетентности педагогов перед внедрением в образовательный процесс систематизированных авторских тренингов «Развитие профессиональной компетентности педагогов для обучения детей с ограничениями здоровья».

Задачи:

- подобрать методики для диагностирования профессиональной компетентности педагогов обучающих детей с ОВЗ для проведения констатирующего эксперимента;
- осуществить диагностику и получить результаты диагностики;
- сравнить полученные результаты диагностики профессиональной компетентности в экспериментальной и контрольных группах.

Для более чёткого понимания о представлении профессиональной компетентности педагогов, был проведен комплекс диагностик по нескольким методикам.

Первый этап констатирующего эксперимента – подбор и систематизация диагностик, способствующих выявлению профессиональной компетентности

педагогов. Следующий этап – проведение диагностики и трактовка результатов исследования. Полученные данные позволяют оценить профессиональную компетентность у участников эксперимента до начала формирующего этапа. Завершающий этап констатирующего эксперимента – обобщение и анализ полученных данных.

На основе подбора методик для выявления профессиональной компетентности была разработана диагностическая карта эксперимента. В таблице 1 представлены методики диагностик для проведения констатирующего этапа эксперимента.

Таблица 1 – Диагностическая карта научного эксперимента

Компоненты	Показатели	Диагностический инструментарий
Личностный	Целостность профессионализма и личных качеств для работы с детьми ОВЗ; уровня психологической компетентности учителя; готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ; проявление толерантности, открытости и эмпатии.	Методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская). Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров).
Мотивационный	Профессиональное саморазвитие при обучении детей с ОВЗ в образовательной организации; способности педагога к творческому саморазвитию в инновационной деятельности; готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ.	Опрос по методике И.В. Никишиной (модификация). Анкета «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (Н. Л. Тюльпанова)
Когнитивный	Самооценка (рефлексия) профессиональной деятельности и эффективности своих действий по организации обучения детей с ОВЗ в образовательной организации.	Определение уровня педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишников). Тест: «Какой я педагог» (модификация Р.Р. Калининой).
Деятельностный	Развить навыки учебного процесса совместного обучения детей с ОВЗ и нормальным развитием.	Методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Наблюдение за педагогами в процессе прохождения исследования.

Диагностическая методика «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская).

Цель - выявить уровень психологической компетентности педагога по отношению к детям с ОВЗ. Предлагается ответить на 30 вопросов, связанных с особенностями педагогической профессии. Участникам исследования необходимо ответить на каждый вопрос либо положительно, либо отрицательно. Интерпретация данных производилась с помощью ключа.

В ходе данной диагностической методики были определены следующие уровни сформированности личностного компонента по данному опроснику (таблица 2).

Таблица 2 – Оценка профессиональной компетентности педагога

Уровень	Баллы	Профессиональные способности
Низкий	0-11	Профессиональные способности в контексте профессиональной компетентности препятствует профессиональному росту педагога.
Средний	12-20	Средний уровень психологической компетентности показывает профессиональный рост педагога, но без ярко выраженного интереса к своей профессии.
Высокий	21-30	Высокий уровень демонстрирует его быстрый профессиональный рост и глубокий интерес к своей профессии.

Результаты диагностики «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Психологическая компетентность учителя (в %)

Группа	Высокий уровень 21-30 баллов	Средний уровень 12-20 баллов	Низкий уровень 0-11 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ) 20 человек	10	50	40
Контрольная группа (КГ) 20 человек	15	45	40

Анализ таблицы показывает, высокий уровень профессиональной компетентности выявлен лишь у десяти процентов тестируемых педагогов в экспериментальной группе и у пятнадцати процентов педагогов из контрольной группы.

На рисунке 2 представлен результат тестирования педагогов по методике «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская), что наглядно демонстрирует низкий уровень компетентности в тестируемых группах.

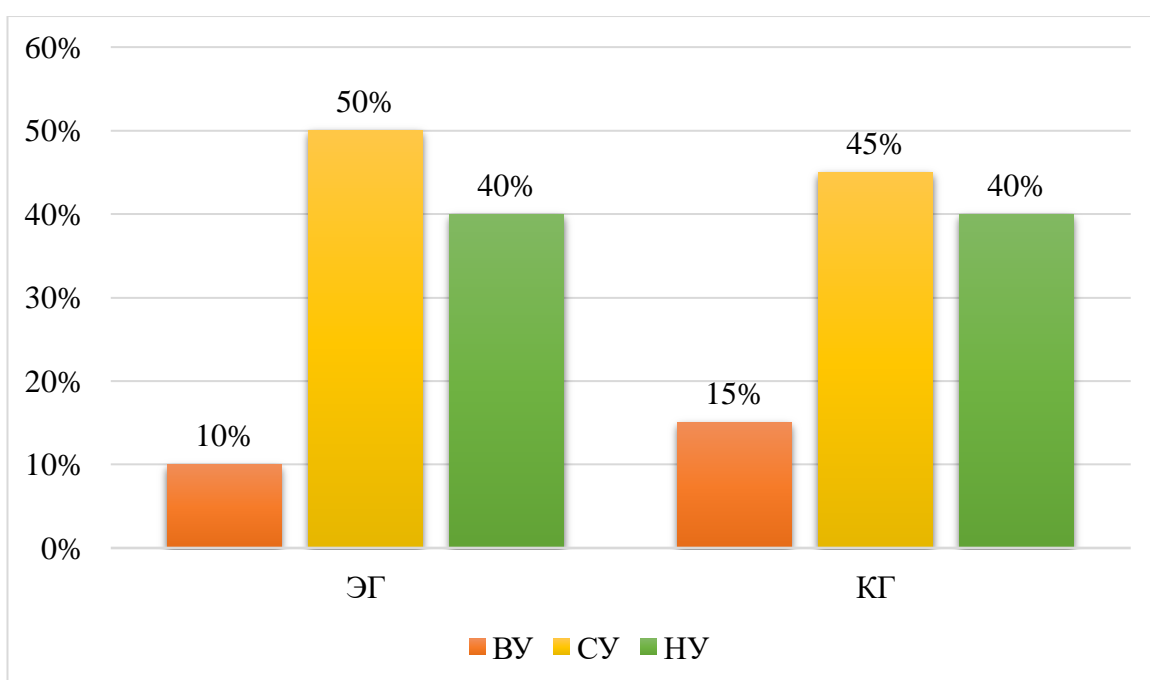


Рисунок 2 – Уровни психологической компетентности учителя по методике Т.Н. Графской

«Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макаров). Цель – выявить уровень педагогической толерантности, личностного компонента необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Педагогам предлагается ответить на 87 вопросов которое требующих согласия или несогласия испытуемого. Обработка результатов производится с помощью ключа» [31].

Были выделены уровни развития педагогической толерантности, описанные в таблице 4.

Таблица 4 – Уровни педагогической толерантности

Уровень	Баллы	Профессиональные способности
Низкий	0-30	Показатель неуверенности в себе и проявление зависимости от чужого мнения.
Средний	31-50	Данный уровень по нашей диагностике является наиболее приемлемым и совпадает с мнением и оценкой участников образовательного процесса.
Высокий	50-87	Высокий уровень показатель повышенной толерантности и ассоциируется с отказом от собственных мнений и ценностей в пользу других.

Анализ полученных результатов по методике «Профессиональной педагогической толерантности» (Ю.А. Макаров) представлены в таблице 5

Таблица 5 – Анализ полученных результатов по методике «Профессиональной педагогической толерантности» (Ю.А. Макаров), в %

Группа	Высокий уровень 21-30 баллов	Средний уровень 12-20 баллов	Низкий уровень 0-11 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ) 20 человек	25	55	20
Контрольная группа (КГ) 20 человек	20	65	15

Анализ пройденной показывает, что у тестируемых педагогов как в экспериментальной, так и в контрольной группе довольно схожие результаты.

На рисунке 3 представлен результат тестирования педагогов по методике «Профессиональной педагогической толерантности» (Ю.А. Макаров), что указывает на преимущества среднего уровня.

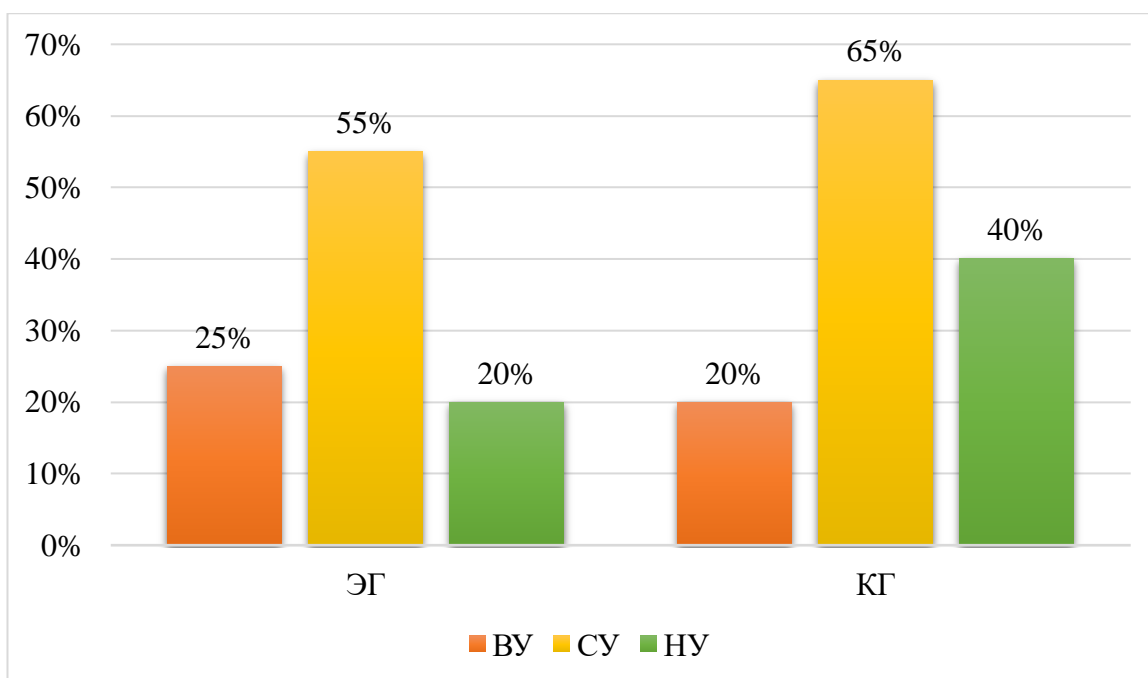


Рисунок 3 – Уровни профессиональной педагогической толерантности учителя по методике Ю.А. Макарова

Диагностическая методика «Опрос по методике И.В. Никишиной». Цель – изучить способности педагога к творческому саморазвитию в процессе инновационной деятельности на этапе мотивационного компонента.

Педагогам были выданы бланки где были предложены 15 утверждений, связанных со способностью к творческому саморазвитию профессиональной компетентности, на которые надо было ответить по пятибалльной шкале:

- 5 баллов - данное утверждение полностью соответствует действительности;
- 4 балла - скорее соответствует, чем нет;
- 3 балла – и да, и нет;
- 2 балла – скорее не соответствует;
- 1 балл – данное утверждение не соответствует действительности.

Интерпретация данных производилась с помощью ключа:

- высокий уровень (75 – 55 баллов) – это активное саморазвитие педагога;

- средний уровень (54 – 36 баллов) – у педагога отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие зависит от различных условий;
- низкий уровень (35 – 15 баллов) – педагог остановился в творческом саморазвитии.

Анализ полученных результатов диагностики «Опрос по методике И.В. Никишиной» представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Способность педагога к творческому саморазвитию, в %

Группа	Высокий уровень 21-30 баллов	Средний уровень 12-20 баллов	Низкий уровень 0-11 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ) 20 человек	20	60	20
Контрольная группа (КГ) 20 человек	25	55	20

Чем выше сумма к способности педагогов к творческому саморазвитию, тем больше у него творческих способностей к саморазвитию в профессиональной деятельности, а также сформированы самопознание и самоорганизация.

На рисунке 4 представлен результат тестирования по методике «Опрос по методике» (И.В. Никишина) в виде диаграммы которая показывает нам, что у педагогов как в экспериментальной, так и контрольной группе есть затруднения с развитием творческой личности.

«Исследование проводилось с использованием анкеты «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (Н. Л. Тюльпанова). Цель – в данной методике обусловлен тем, она позволяет определить уровень компонента готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ.

Педагогам розданы бланки, в них содержится 30 вопросов по 3 – 4 варианта ответа на выбор. Интерпретация данных производилась с помощью ключа.

Готовность педагогов к работе с детьми ОВЗ складывается поэтапно: сначала должна сформироваться информационная готовность, затем психологическая готовность, а потом уже профессиональная.

Ответы на высказывания с 1 по 10 характеризуют уровень информационной готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Ответы на высказывания с 11 по 20 характеризуют уровень психологической (личностной) готовности. Ответы на высказывания с 21 по 30 характеризуют уровень профессиональной (деятельностной) готовности» [32].

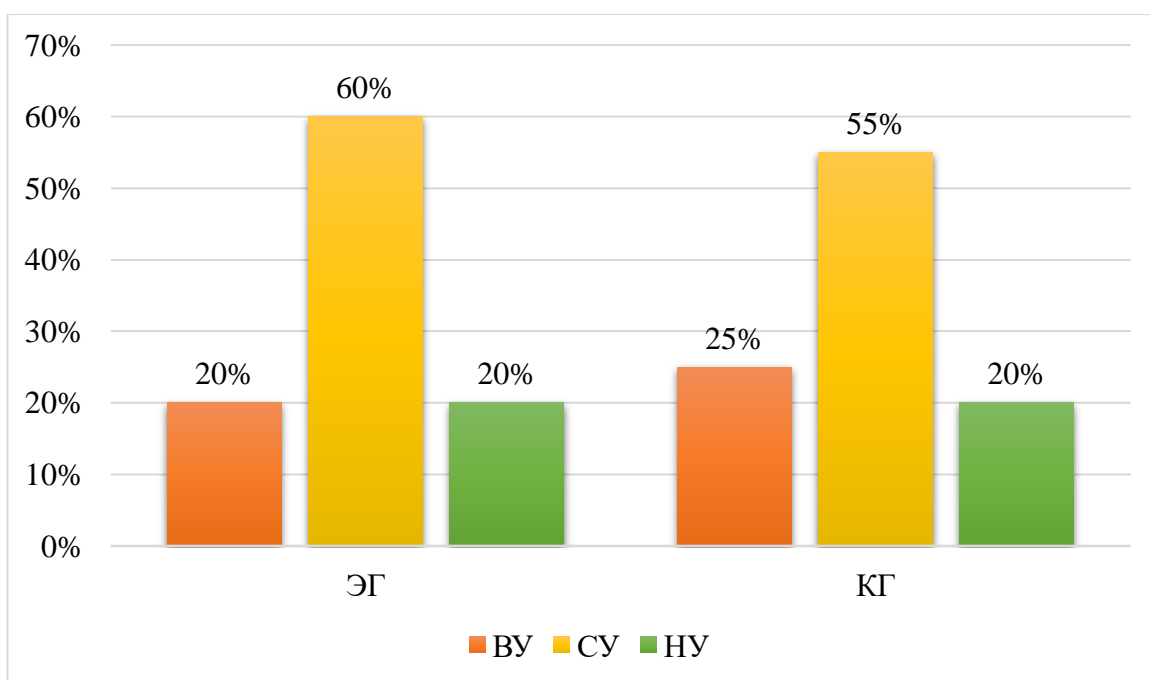


Рисунок 4 – Уровни творческого саморазвития учителя по методике И.В. Никишиной

Уровни выраженности мотивации представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Оценка готовности педагогов к работе с детьми ОВЗ

Уровень	Баллы	Профессиональные способности
Низкий	0-29	Педагог работает традиционно и не желает изучать новые технологии и методы для работы с обучающимися ОВЗ.
Средний	30-50	Педагога имеет некоторые знания по работе с детьми ОВЗ и готов изучать новые для развития своих умений.

Продолжение таблицы 7

Уровень	Баллы	Профессиональные способности
Высокий	51-60	Педагог знает и умеет работать с детьми с ОВЗ, готов дальше развиваться и изучать новые методы и технологии для работы с обучающимися ОВЗ.

Данные полученные при анкетировании «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (Н. Л. Тюльпанова), представлено в таблице 8.

Таблица 8 – Готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ, в %

Группа	Высокий уровень 51-60 баллов	Средний уровень 30-50 баллов	Низкий уровень 0-29 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ) 20 человек	20	50	30
Контрольная группа (КГ) 20 человек	15	40	45

Показатели психологической готовности педагога выражаются в способности сочувствовать и воспринимать эмоциональные состояния детей с различными нарушениями в развитии. Они также проявляются в готовности создать или обеспечить необходимые условия для эффективного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями.

На рисунке 5 представлен результат по анкетированию «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (Н. Л. Тюльпанова) в виде диаграммы которая показывает нам преобладание низкого уровня готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ.

Методика «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишников) заключается в определении уровня развития когнитивного компонента профессиональной готовности для осуществления педагогической деятельности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Она предназначена для изучения психологических

механизмов профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющихся в способностях специалиста занимать аналитическую позицию по отношению к себе и профессиональной деятельности.

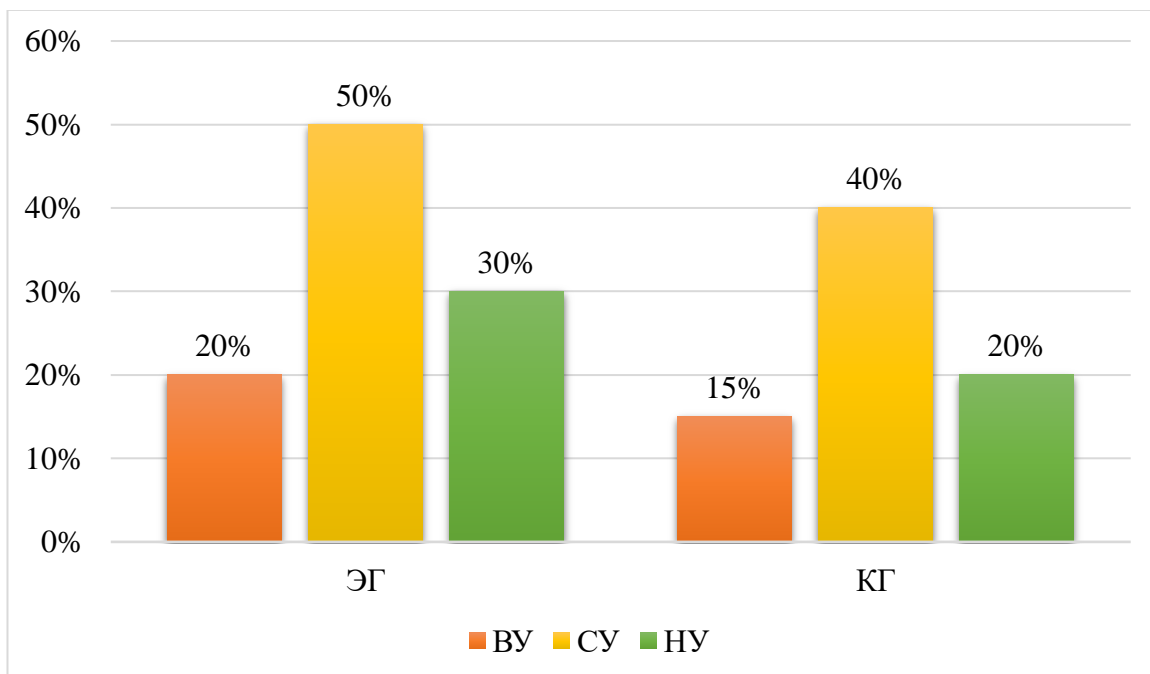


Рисунок 5 – Уровни готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ по методике Н. Л. Тюльпановой

Оценка уровня педагогической рефлексии является важным инструментом для развития педагогических специалистов. Она помогает выявить свои сильные и слабые стороны, а также определить области, в которых можно улучшить свою работу. По 34 вопроса содержалось в каждом розданном педагогу бланке, формат ответов в виде утверждения или отрицания.

Уровни результата методики представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Уровни педагогической рефлексии при работе с детьми ОВЗ на основе методики Е.Е. Рукавишниковой

Уровень	Баллы	Профессиональная способность
Низкий	0-11	У педагога отсутствуют навыки педагогической рефлексии. Недостаток рефлексии затрудняет развитие педагогической компетентности и эффективность взаимодействия с учащимися

Продолжение таблицы 9

Уровень	Баллы	Профессиональная способность
Средний	12-22	Педагогу со средним уровнем педагогической рефлексии сложно понимать важность анализа своей деятельности, он не всегда умеет это делать эффективно. Ему может быть сложно осознать свои ошибки, необходимость в изменениях и принять конструктивную критику.
Высокий	23-34	Обладая высоким уровнем педагогической рефлексии, обучающийся способен осознанно анализировать и оценивать свои поступки и действия в учебном процессе. Такой подход позволяет ему ставить перед собой цели и достигать их, основываясь на конкретных результативных действиях.

Полученные данные в результате диагностики «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова) представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Подготовка педагогов к педагогической рефлексии при работе с детьми ОВЗ (в %)

Группа	Высокий уровень 23-34 баллов	Средний уровень 12-22 баллов	Низкий уровень 0-11 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ) 20 человек	25	55	20
Контрольная группа (КГ) 20 человек	20	45	35

Проводя анализ, мы пришли к выводу, что обеих групп показатели схожи между собой.

На рисунке 6 представлен результат методики «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишникова).

Диагностическая методика «Какой я педагог» (модификация Р.Р. Калининой). Цель данной методики – определяет отношения испытуемых к учащимся и методы взаимодействия с ними в процессе общения.

Педагогам были розданы бланки для ответов, в них содержалось 14 вопросов на которые необходимо было выбрать два варианта ответа – да или нет.

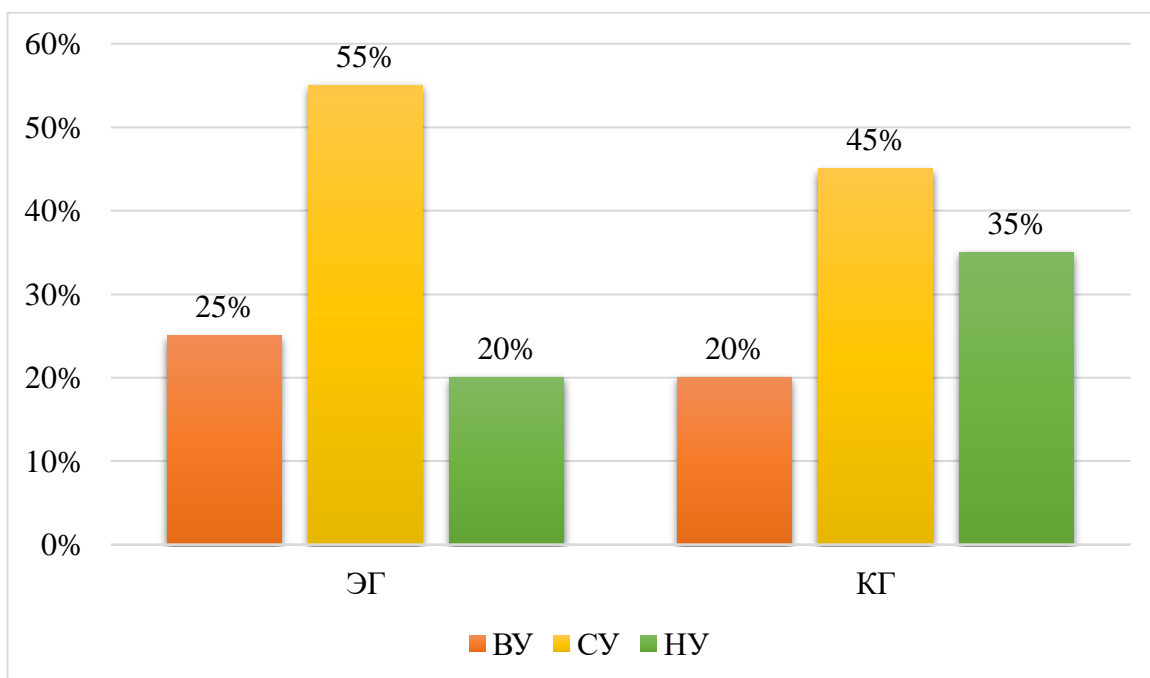


Рисунок 6 – Уровни педагогической рефлексии по методике Е.Е. Рукавишниковой

В результате анализа данных теста будет выявлена степень педагогического опыта у испытуемых на четырех различных уровнях готовности:

- 0–5 баллов «очень низкий» (слабый педагог) – для успешного взаимодействия с детьми необходимо постоянно совершенствовать свои навыки и знания;
- 6–10 баллов «низкий» (педагог с пробелами знаний) – для выполнения задач по работе с детьми обращайтесь за советом к опытным коллегам, изучайте специальную литературу, применяйте новые методики воспитания и обучения;
- 11–15 баллов «средний» (хороший, знающий педагог) – для работы с детьми не стоит стремиться к идеальному, дайте им больше свободы, но не забывайте контролировать выполнение заданий;
- 16–20 баллов «высокий» (опытный педагог) – вы учитель с глубоким знанием материала, всегда найдете креативные решения при

выполнении своих обязанностей и оригинальный подход к обучению учащихся. Избегаете излишней категоричности в оценках людей.

Полученные данные в результате диагностики «Какой я педагог» (модификация Р.Р. Калининой) представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Подготовка педагогов по отношению учащихся при работе с детьми ОВЗ, в %

Группа	Высокий уровень 16-20 баллов	Средний уровень 11-15 баллов	Низкий уровень 6-10 баллов	Очень низкий уровень 0-5 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ) 20 человек	10	60	25	5
Контрольная группа (КГ) 20 человек	5	65	30	0

Проводя анализ методики выявили, что у тестируемых экспериментальной и контрольной группы преобладает средний уровень подготовки к общению с детьми, однако присутствует и низкий уровень, что возможно связано с педагогическим стажем испытуемых.

На рисунке 7 представлен результат методики «Какой я педагог» (модификация Р.Р. Калининой).

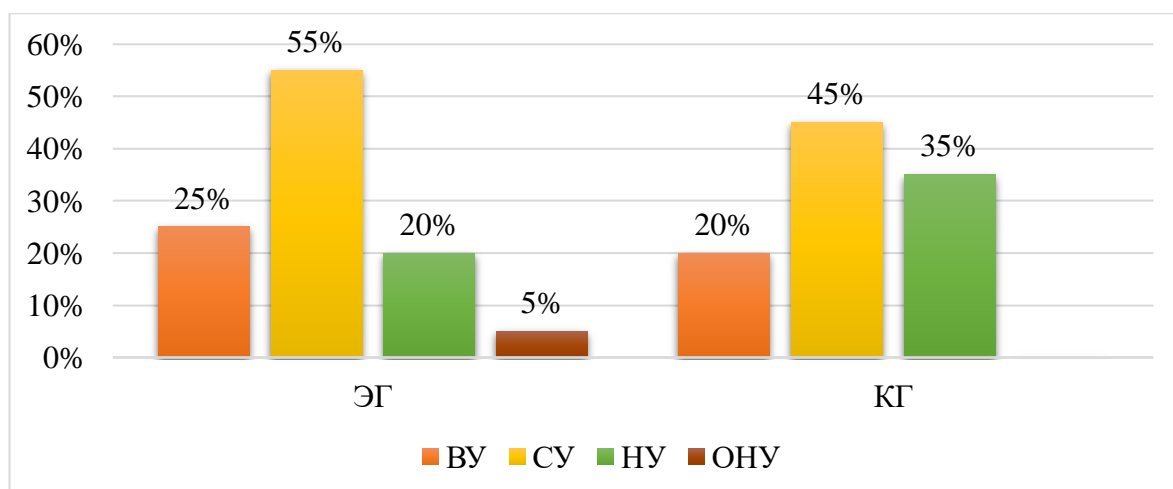


Рисунок 7 – Уровни педагогической рефлексии педагогов по отношению учащихся, методика Р.Р. Калининой

«Диагностическая методика «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна. Цель данного опросника проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемых, способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии по отношению к детям с ОВЗ.

Педагогам раздали бланки в которых было 25 суждений закрытого типа как прямых, так и обратных, и провели инструктаж данной методики. Испытуемые должны были оценить степень своего согласия/несогласия с каждым из суждений. Шкала ответов («полностью согласен», «скорее согласен», «скорее не согласен», «полностью не согласен») дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения.

Общая оценка подсчитывается способом суммирования баллов. Степень выраженности способности личности к эмоциональному отклику на переживания других людей (эмпатии) определяется по таблице пересчета «сырых» баллов в стандартные оценки шкалы:

- 82–90 баллов — очень высокий уровень;
- 63–81 балл — высокий уровень;
- 37–62 балла — нормальный уровень;
- 36–12 баллов — низкий уровень;
- 11 баллов и менее — очень низкий уровень» [21].

По методике «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбяна и Н. Эпштейна) результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Эмоциональный отклик педагогов, в %

Группа	Очень высокий уровень 90-82 баллов	Высокий уровень 81-63 баллов	Нормальный уровень 62-37 баллов	Низкий уровень 36-12 баллов	Очень низкий уровень 11-0 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ), 20 человек	10	20	50	15	5
Контрольная группа (КГ), 20 человек	5	15	65	10	5

«По заключению методики можно отметить преобладание среднего, оптимального уровня эмоционального отклика как у экспериментальной, так и у контрольной группы. Людям этого уровня свойственно судить о других по поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Как правило, они осуществляют контроль над собственными эмоциональными проявлениями, но при этом имеют трудности в прогнозе развития отношений между людьми.

Испытуемые, которые имеют высокий уровень эмоционального отклика. Таким людям свойственна высокая эмоциональность. Такие люди менее агрессивные и стараются всегда мыслить оптимистически. Они делятся своей энергией, что оказывает положительное влияние на них самих.

Тестируемые с результатом очень высокого и низкого уровня, затруднительно устанавливают контакт с людьми. Таким людям не нравится, когда человек плачет или испытывает грусть, им сложно понять их. Они не понимают эмоциональных проявлений и поступков, часто не находят взаимопонимания с окружающими. Их работоспособность увеличивается в разы, когда они находятся наедине. Они больше ценят других за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость» [33].

На рисунке 8 представлен результат методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна в виде диаграммы.

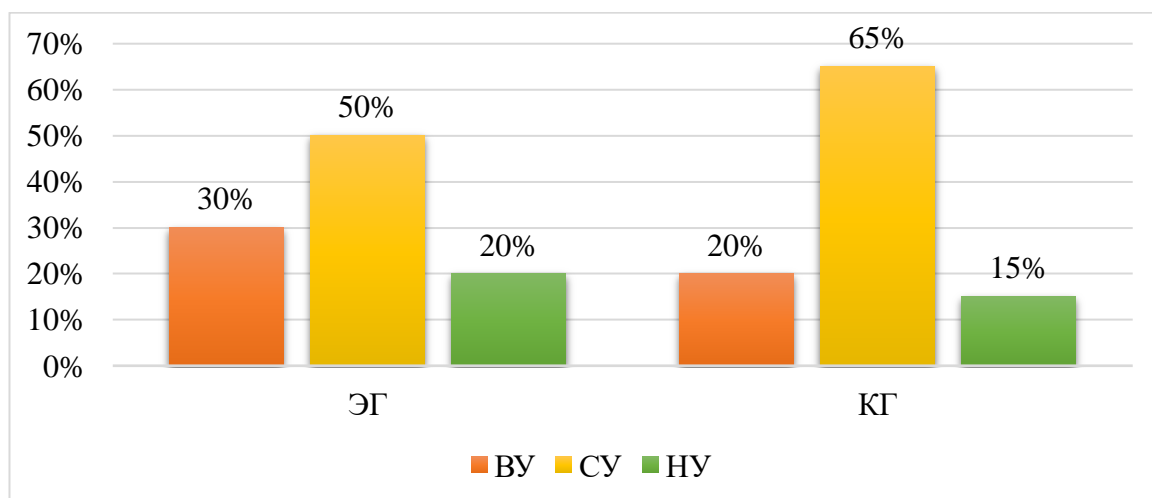


Рисунок 8 – Уровни эмоционального отклика по методике А. Меграбяна и Н. Эпштейна

Диагностическая методика. Наблюдение. Для выявления уровня сформированности деятельностного компонента профессиональной компетентности мы провели специальное наблюдение над участниками эксперимента. Данное исследование основано на анализе поведения и активности педагогов в процессе исследования, а также оценке их успехов с учетом определенных критериев:

- проявление активного интереса к процессу прохождения вышеперечисленных методик и заинтересованности повышения профессиональной компетентности при работе с детьми с ОВЗ;
- высокий уровень знаний в работе с учащимися с ОВЗ;
- мотивация к росту профессиональной компетентности в работе с детьми с ОВЗ;
- изучение проблемы роста профессиональной компетентности в работе с детьми с ОВЗ.

Каждый критерий оценивался от 0 до 2 баллов (0 – данный показатель не проявляется вовсе; 1 - проявляется частично; 2 – данный показатель явно выражен). По результатам этих показателей выделены профессиональные компетентности, представленные в таблице 13.

Таблица 13 – Уровни сформированности профессиональной компетентности на основе наблюдения

Уровень	Баллы	Профессиональные способности
Низкий	0-3	Испытуемый не проявляет интереса к изучению и не желает принимать участие в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Возможно, у него существуют какие-то личные причины или побуждения, которые мешают ему включиться в данную работу. Понимание этих причин и осознание их важности для дальнейшего прогресса испытуемого является ключевым моментом.
Средний	4-7	Педагог слабо проявляет интерес к вопросам в работе с детьми ОВЗ, важно, чтобы участник эксперимента был заинтересован и мотивирован для развития в этой области

Продолжение таблицы 13

Уровень	Баллы	Профессиональные способности
Высокий	8-10	Педагог обладает не только высокой мотивацией к изучению работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но также обладает всесторонними знаниями и навыками, необходимыми для успешной реализации своих интересов в профессиональной деятельности.

По окончании проведения методики наблюдения были получены результаты, представленные в таблице 14.

Таблица 14 – Сформированности деятельностного компонента профессиональной компетентности на основе наблюдения, в %

Группа	Высокий уровень 8-10 баллов	Средний уровень 4-7 баллов	Низкий уровень 0-3 баллов
Экспериментальная группа (ЭГ), 20 человек	10	70	20
Контрольная группа (КГ) 20 человек	20	65	15

Данные наблюдения показывают, что большинство людей, участвующих в исследовании, преобладают средним уровнем развития профессиональной компетентности в рамках педагогической практики при работе с детьми с ОВЗ.

Результаты, полученные в ходе наблюдения отображены в рисунке 9.

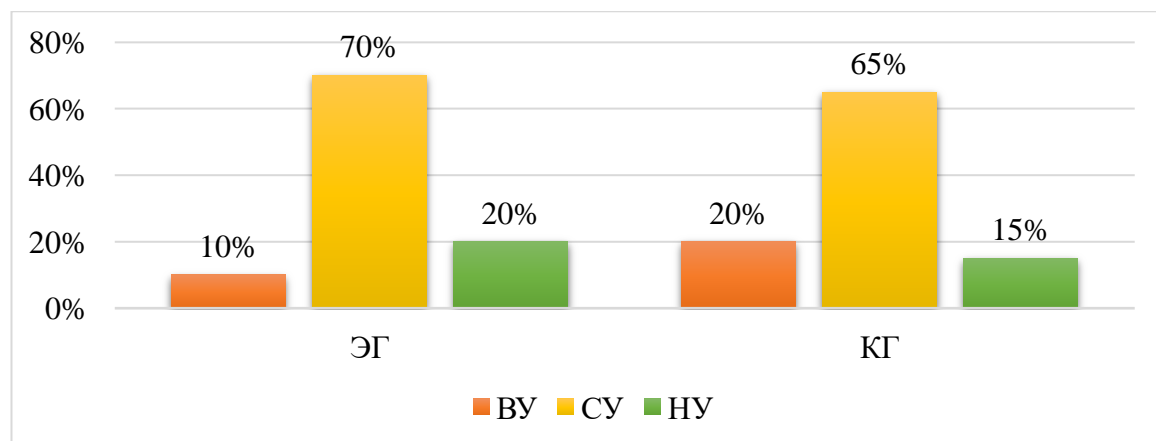


Рисунок 9 – Результаты проведения наблюдения

По итогам проведенного этапа эксперимента было выявлено, что многие педагоги не стремятся развить уровень профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ. Результаты контрольной и экспериментальной группы представлены на рисунке 10 и 11.

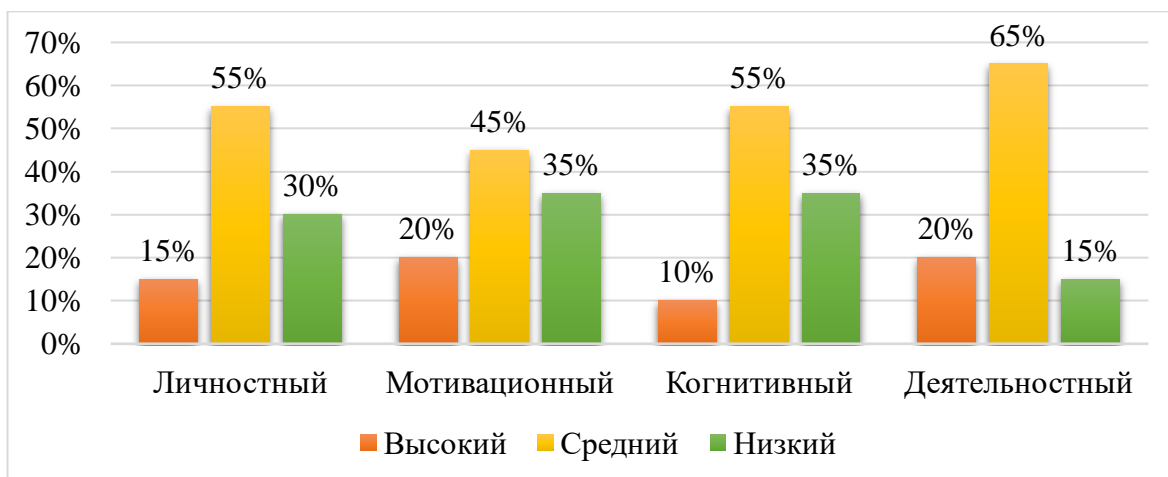


Рисунок 10 – Результат контрольной группы исследования.

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что на этапе проведения констатирующего эксперимента у педагогов как контрольной, так и экспериментальной групп преобладает средний и низкий уровень профессиональной компетентности при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья по всем компонентам.

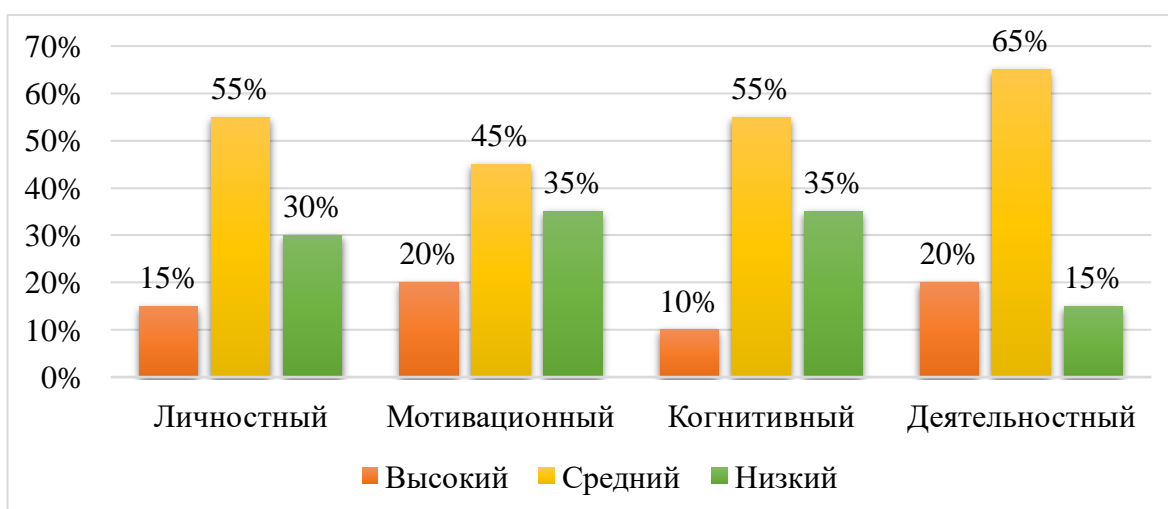


Рисунок 11 – Результат экспериментальной группы исследования

Экспериментальный констатирующий эксперимент показал, что педагоги МБУ «Школы №25» г.о. Тольятти контрольной и экспериментальной групп по каждому компоненту профессиональной компетентности при работе с детьми с ОВЗ (личностный, мотивационный, когнитивный, деятельностный) обладают более средним уровнем сформированности, что значит нужно доработать до высокого уровня.

2.2 Реализация программы по развитию профессиональной компетентности педагогов в инклюзивной среде

В ходе констатирующего эксперимента были продиагностированы две группы педагогов по двадцать человек в каждой. В процессе диагностики обнаружили преобладающий низкий уровень развития профессиональной компетентности.

Для развития профессиональной компетентности у педагогов нами был выбран такой метод активного обучения, как авторский тренинг.

«Слово «тренинг» происходит от английского «training», что переводится как обучение, тренировка» [34]. Наш опыт показал, что проведение тренингов на практических занятиях способствует установлению у педагогов заинтересованности и выработке знаний, умений и навыков, необходимых для их будущей профессиональной деятельности».

Цель формирующего этапа исследования: разработать и апробировать содержание и организацию работы по развитию профессиональной компетентности у педагогов с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения цели был разработан авторский тренинг «Развитие профессиональной компетентности педагогов для обучения детей с ОВЗ», которая является одним из важных механизмов при работе с обучающимися в образовательном учреждении.

Одна из групп в ходе констатирующего эксперимента стала экспериментальной для апробирования и внедрения авторского тренинга на педагогах на развитие профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ.

Проведенный анализ развития профессиональной компетентности и выявленных компонентов развития личностных, мотивационных, когнитивных и деятельностных легли в основу разработанного тренинга «Развитие профессиональной компетентности педагогов для обучения детей с ОВЗ» для осуществления в рамках системы МБУ городского округа Тольятти «Школа №25».

Тренинг разработан с целью улучшения профессиональной грамотности и компетентности педагогов в сфере инклюзивного образования, а также для развития их навыков работы с цифровыми технологиями. Занятия учитывают занятость и график работы педагогов, обеспечивая эффективное обучение. В процессе работы, учителя овладевают необходимыми знаниями умениями и навыками, которые в процессе совершенствуются.

Цель тренингов: развить профессиональную компетентность педагогов обучающих детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении.

Задачи тренингов:

- создание у педагогов цельной системы понятий и представлений об инклюзивном образовании;
- активизировать уже имеющиеся у педагогов теоретические знания, практические навыки и умения в области развития профессиональной компетенции;
- создать благоприятную атмосферу для творческого поиска и саморазвития в группе;
- развить эмоциональную готовность педагогов при работе с детьми с ОВЗ;
- развить эмпатию педагогов по отношению к детям с ОВЗ;

- сформировать потребность в самопознании и саморазвитии.

В реализации тренингов применялись следующие методы:

- словесные (лекция, беседа), наглядные, практические;
- актуализация знаний по теме семинара;
- рефлексии;
- обмена опытом;
- мозговой штурм.

Используемое оборудование в ходе тренингов:

- мультимедийное оборудование (проектор, экран для презентации);
- раздаточный материал по тематикам семинара;
- видеоролики.

В процессе тренингов были применены различные техники, которые позволили участникам наиболее эффективно усваивать и применять полученные знания; одной из таких техник является энергизатор; для повышения взаимодействия и коммуникации участников, используются упражнения в парах; групповые дискуссии позволяют участникам выразить свои мнения, поделиться опытом и обсудить различные вопросы, связанные с темой тренинга.

Представленный ниже комплекс тренингов позволяет решить намеченные цели, ключевыми инструментами, которые являются: участие в групповой работе, выполнение индивидуальных, командных и общегрупповых упражнений, домашних заданий. Программа представлена в таблице 15.

Комплекс социально-психологических авторского тренинга состоит из 6 занятий по 5 – 6 упражнений. Каждое занятие имеет свою тему и цель. Занятие рассчитывается на 90 минут, встречи происходили 1 раз в неделю. Общая продолжительность составляет 2-3 месяца.

Таблица 15 - Программа тренинговых занятий на развитие профессиональной компетентности при работе с детьми ОВЗ

№ занятия	Название упражнений	Характеристика упражнений	Время
1	«Смысл моего имени и моей профессии», «Знание сила», «Контакт», «Описание чувства», «Итоги семинара».	Знакомство участников друг с другом; снятие напряжения внутри группы; воспроизвести знания об инклюзивном образовании.	90 минут
2	«Приветствие», «Какой я педагог?», «Моя профессия», «Лучи солнца», «Обмен опытом», «Итоги семинара».	Приветствие участников группы; проанализировать свои профессиональные навыки; осознание собственных способностей и умений при работе с детьми; обсуждение полученных результатов;	90 минут
3	«Доброе слово», «Образ ребенка с ОВЗ», «Поддержка ближнего», «Серая мышь», «Домашнее задание» «Итоги семинара».	Взаимное уважение и внимание к собеседнику; научиться пониманию и чувствам эмпатии к детям с ОВЗ; уметь анализировать жизненные ситуации связанные с детьми ОВЗ.	90 минут
4	«Пожелай другому доброты», «Обсуждение домашнего задания», «Ценности ребенка», «Поделись опытом», «Итоги семинара».	Необходимо научиться создавать совместный учебный процесс детей с ОВЗ и без нарушений.	90 минут
5	«Приветствие», «Положительные качества», «Ярлык», «Плюсы ситуации», «Видео-притча», «Итоги семинара».	Рефлексия педагогов в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.	90 минут
6	«Хороший день», «Новые идеи», «Видео – копилка», «Вспомнить пройденное», «Итоги семинара».	Настроить группу на положительные эмоции; развить творческие способности саморазвития в отношении детей с ОВЗ.	90 минут

Структура каждого тренинга включает в себя несколько этапов, которые обеспечивают наибольшую эффективность процесса обучения. Каждое занятие начинается с приветствия, он является важной частью каждого тренинга, так как помогает создать дружественную и открытую атмосферу в группе. В начале тренинга педагогам раздается чистая тетрадь, чтобы в процессе обучения в конце каждого занятия они смогли отразить свои мысли и оценки усвоенного материала (что было полезного и чему они научились),

это помогает педагогам активнее участвовать в учебном процессе и настраиваться на обучение, а также позволяет им развивать навыки саморефлексии и самоанализа.

Первый этап посвящен установлению положительного социально-психологического климата в группе. Хорошие межличностные отношения и поддерживающая атмосфера способствуют повышению мотивации, улучшению коммуникации и раскрытию потенциала участников группы. Важно создать климат доверия и поддержки чтобы каждый понимал, что его мнение уважается и принимается во внимание.

Второй этап направлен на формирование знаний об эффективной коммуникации и повышение эмпатических способностей. Участникам тренинга предлагается изучить основные принципы общения и научиться переносить себя на место других, развивая таким образом способность понимать и учитывать чужую точку зрения.

Третий этап заключается в развитии качеств, характеризующих коммуникабельную личность. Участникам предлагаются различные задания и упражнения, направленные на развитие навыков активного слушания, умения выражать свои мысли четко и доступно, а также способности эффективно работать в команде.

Четвертый этап тренинга включает в себя проработку ситуаций, которые требуют использования определенных навыков, полученных в ходе тренинга. Участники осваивают такие навыки, как убедительная речь, умение устанавливать контакты в различных ситуациях, принятие решений и другие важные аспекты коммуникации.

Пятый этап тренинга олицетворяет обзор полученных знаний и навыков, оценку достижений и обратную связь. Важно анализировать слабые и сильные стороны процесса обучения, признания ошибок и стремиться непрерывно улучшать свои навыки и знания.

Шестой этап тренинга представляет собой заключение. На этом этапе тренер подводит итоги всего тренинга и предлагает заключительные

рекомендации по применению полученных знаний на практике. Очень важно поблагодарить участников за их активное участие и выразить пожелания успехов в их дальнейшей работе.

Структура занятий.

Первое занятие, состоит из пяти упражнений основой является вводная часть и этап знакомства с тренингом и участниками.

Цель: введение участников в процесс тренинга, сплочение группы, а также беседа о понятиях и представлениях об инклюзивном образовании.

Задача: развитие когнитивных и личностных навыков каждого участника.

Упражнение «Смысл моего имени и моей профессии» помогает созданию благоприятной социально-психологической атмосферы в группе и установлению контакта которая будет способствовать максимально эффективному проведению тренинга. Упражнение «Знание сила» дает возможность вспомнить значение и термины об инклюзивном образовании и на какие категории делаться дети с ОВЗ, это поможет педагогам созданию полноценной и разносторонней образовательной среды, где каждому ребенку будет предоставлена возможность раскрыть свой потенциал и достичь успеха в учебе и жизни. Важным упражнением является «Описание чувства» для обучения педагогов проявление эмпатии, понимание и осознание особенностей каждого ребенка с ОВЗ. Подвести «Итог семинара» с последующей записью в личную тетрадь педагога.

Второе занятие включает в себя шесть упражнений основой которой является анализ собственных профессиональных навыков.

Цель: развивать навыки анализа собственной деятельности и рефлексии в преподавательской практике и осуществлять релевантные улучшения.

Задача: развитие когнитивных, мотивационных и личностных навыков каждого участника.

Семинар привычно начинается с «Приветствия» группы. На этом этапе каждый участник должен назвать своё имя и имя своего соседа, чтобы

закрепить знакомство, уже начатое на предыдущем занятии. Начиная с приветствия, ведущий старается установить контакт с каждым участником и показать им, что они важны и приняты.

Упражнение «Какой я педагог?» позволяет проанализировать свои профессиональные навыки, это позволяет педагогу понять свои сильные и слабые стороны, определить свою педагогическую идентичность. Каждому участнику выдаются карточки, на которых перечислены 10 ключевых характеристик хорошего педагога (сдержанность, внимательность, последовательность, способность предъявлять требования, верность своей профессии, ловкость/гибкость, уместный юмор, мудрость, эмпатия и рефлексия, умение общаться с каждым учеником). Задача состоит в том, чтобы поставить плюс или минус напротив каждой характеристики в зависимости от того, обладает ли педагог этими качествами или нет, так же можно добавить свой вариант.

В упражнении «Моя профессия» педагоги должны составить мини сочинение (5-7 предложений) посвященного своему предмету, описать его цели и задачи. Это поможет педагогу раскрыть потенциал, вдохновить, мотивировать и творчески подойти к значимости своего предмета.

Упражнение «Лучи солнца» позволяет понять педагогам собственные способности и умения при работе с детьми с ОВЗ. Когда мы работаем с детьми с ограниченными возможностями, очень важно учитывать их индивидуальность и уникальные потребности. В ходе семинара ведущий на доске демонстрирует образ солнца, где центром является ребенок с ОВЗ. Участники на лучах описывают какой должен быть педагог, какими качествами необходимо обладать, обучая детей с ОВЗ и цепляют луч к центру.

Ещё одно упражнение, проведенное в ходе тренинга «Обмен опытом». Ведущий представляет участникам несколько ситуаций, возникающие при работе с детьми с ОВЗ, педагоги делятся своим опытом и обсуждениями. Первая ситуация, которую ведущий представляет, связана с трудностями, возникающими при обучении детей с ОВЗ. Участники тренинга активно

обсуждают различные методы и подходы, которые они использовали в своей работе. Во второй ситуации ведущий делится примерами эмоциональных трудностей, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ. Участники тренинга активно обсуждают различные стратегии, которые помогли им справиться с такими ситуациями в прошлом. В третьей ситуации ведущий обсуждает проблему социализации детей с ОВЗ. Участники тренинга предлагают различные подходы для привлечения детей к социальной деятельности и участию в общественной жизни. В конце проходит «Итог семинара» с последующей записью в личную тетрадь педагога.

Третье занятие включает в себя шесть упражнений основой которой является формирование эмпатии к детям с ОВЗ, составляющие неотъемлемую часть их воспитания и поддержки.

Цель: расширить навыки по поддержке детей с особыми образовательными потребностями и способствовать развитию эмпатии у всех участников в отношении этих детей.

Задача: развитие личностных и деятельностный навыков каждого участника.

Упражнение «Доброе слово» является прекрасным способом начать занятие, ведь оно позволяет участникам семинара вспомнить хорошие моменты, произошедшие за день. Это упражнение помогает развить положительный настрой на дальнейшее проведение семинара. Следующее упражнение «Образ ребенка с ОВЗ», ведущий предлагает разделить по парам и на альбомном листке описать на какие критерии делаться дети с ОВЗ и на каждый критерий описать образ ребенка с ОВЗ. Это поможет научиться взаимодействовать с ними, а также позволит создать подходящую среду и образовательную программу, которая будет способствовать их развитию. Важно помнить, что каждый ребенок уникален, и его описание должно быть индивидуализированным.

Упражнение «Поддержка ближнего» помогает понять и проникнуться эмпатией к детям с ОВЗ дает возможность погрузиться в мир ребенка, понять

его потребности и преодолеть свои предрассудки. Данное упражнение начинается с осознания роли педагога в жизни детей с ОВЗ. Участникам в парах дается ситуация где они должны меняться ролями (педагог-ребенок с ОВЗ и наоборот). В этом упражнении роль педагога заключается в поддержке особенного ребенка и создании благоприятной, эмоционально-поддерживающей атмосферы. После задания пары могут делиться своими впечатлениями, задают вопросы и обсуждают возникающие сложности. Кроме того, важно провести обобщающую дискуссию о происходившем после упражнения, чтобы каждый участник мог поделиться своими мыслями и впечатлениями.

В упражнении «Серая мышь» наша главная цель помочь участникам понять на практике каким образом чувствует себя ребенок с ограниченными возможностями здоровья в обществе. Создается круг, предварительно ведущим определяется игрок для занятия центрального места который и становится «серой мышью». Остальные участники сознательно игнорируют и не обращают внимание на испытуемого, как это часто бывает с детьми с ОВЗ в обществе. Такое поведение помогает игроку в центре лучше понять и сопереживать чувства, особые трудности и изоляцию, с которыми дети ограниченных возможностей сталкиваются каждый день. Во время упражнения игроки наблюдают, как центральный игрок реагирует на игнорирование и испытывает недостаток внимания. Они могут заметить, как его мимика меняется, как он пытается привлечь их внимание и участвовать в общении. После завершения упражнения проводится обсуждение и размышление о проделанной работе. Участники могут поделиться своими эмоциями и наблюдениями.

В ходе семинара было задано «Домашнее задание», оно заключалось, проанализировать и вспомнить ситуации с участием особенных детей, найти свои плюсы и минусы своего отношения. Это позволит лучше понять себя, свои эмоции и стремления в работе с детьми с ОВЗ. В конце по традиции

проходит «Итог семинара» с последующей записью в личную тетрадь педагога.

Четвертое занятие включает в себя пять упражнений основой которые является создавать благоприятный учебный процесс.

Цель: создать равные условия обучения, содействовать взаимодействию и социализации между детьми с нарушением развития и их сверстниками.

Задача: развитие деятельностных и мотивационных навыков каждого участника.

Семинар начинается с упражнения «Пожелай другому доброты». Ведущий объясняет участникам, что весь смысл этого упражнения заключается в создании обстановки, где каждый из них может проявить доброту по отношению к другим. Мячик, который используется в игре, символизирует энергию доброты, которую мы можем передавать друг другу. Когда мячик попадает в руки первого участника, он начинает произносить добрые пожелания (например, пожелание счастья, здоровья или успеха) и так по кругу. В этот момент обстановка наполняется положительной энергией и заботой друг о друге. Участники начинают осознавать, как важны и ценны добрые слова и пожелания, которые могут создать позитивный настрой и поддержку. Это упражнение помогает участникам развить навыки эмпатии по отношению к друг другу.

Следующим заданием было разделиться на четыре группы и с помощью техники «мозговой штурм» описать «Ценности ребенка» с нарушением и нормальным развитием и поделиться своими знаниями. Каждой группе было предложено определенное направление «ценности ребенка».

Первая группа, отвечала за физические или умственные нарушения развития, что для таких детей может быть важным и ценным (индивидуальная забота, эмоциональная поддержка, специальные образовательные программы и ресурсы).

Вторая группа, занималась «ценностями ребенка» при нормальном развитии. Они рассматривали аспекты, важные для развития и роста здорового ребенка.

Третья группа исследовала «ценности ребенка» в контексте социального развития (разговор о важности межличностных отношений, умении работать в коллективе, уважении и толерантности к другим).

Четвертая группа, сосредоточена на «ценностях ребенка» в контексте личностного развития (обсуждение самооценки и самоуважения, развитие уверенности и независимости, поощрение любознательности и любви к учению, а также развитие талантов и интересов каждого ребенка).

Такой анализ и обмен идеями могут способствовать развитию более глобального и комплексного подхода к работе с детьми с нарушением развития и соответственно, облегчить их адаптацию и интеграцию в общество.

В ходе тренинга педагогам было предложено упражнение «Поделись опытом» при совместном обучении детей с нарушением и нормальным развитием. Каждая группа получила ситуацию, возникающая во время урока. Основной задачей найти пути ее разрешения.

Первой группе был предложен урок физической культуры, в котором участвовали дети с нарушениями и без. Во время игры в футбол один из детей с нарушением двигательной функции испытывал трудности с выполнением физических упражнений.

Вторая группа педагогов рассказывала о совместном уроке английского языка. Один из детей с нарушениями слуха имел сложности с произношением и пониманием слов.

Третья группа педагогов рассказала о совместном занятии по математике. Во время решения задачи один из детей с нарушениями концентрации испытывал трудности в понимании задачи и правил ее решения.

Четвертой группе была предложена ситуация по уроку русского языка. В классе обучается мальчик с нарушением речи, который испытывал трудности с произношением определенных звуков.

В конце занятия проходит «Итог семинара» с последующей записью в личную тетрадь педагога.

Пятое занятие включает в себя шесть упражнений основой которые является педагогическая рефлексия при обучении детей с ОВЗ.

Цель: повышение мотивации педагогов и обеспечение устойчивого интереса к профессиональному развитию и совершенствованию методов работы с детьми с ОВЗ.

Задача: развитие мотивационных и когнитивных навыков каждого участника.

Традиционно начинается с «Приветствия» группы. В упражнении «Положительные качества» участникам нужно было провести групповое обсуждение по темам:

- привести примеры положительных качеств, которые они наблюдают у детей с ОВЗ в своей практике;
- заполнить таблицу, в которой они называют положительные качества детей с ОВЗ и приводят примеры их проявления в различных ситуациях.
- обсудить эти примеры и поделиться мнением друг с другом;
- представить свои результаты и выделить ключевые положительные качества детей с ОВЗ.

Важно отметить, что в данном упражнении для педагогов происходит активное привлечение их опыта и мнения. Групповые обсуждения позволяют педагогам пообщаться и поделиться своими наблюдениями. В ходе обсуждений они могут увидеть, что у детей с ОВЗ есть множество положительных качеств, которые иногда могут быть недооценены или поняты неправильно.

Следует отметить, что дети с особыми образовательными потребностями нужна помощь и поддержка, чтобы создать для них комфортные условия обучения и дать возможность полноценно развиваться. В упражнении «Ярлык» ведущий в виде «мини-лекции» предлагает

участникам научиться описывать детей с ОВЗ их особыми потребностями и специфическими характеристиками вместо навешенных ярлыков, чтобы учащиеся и педагоги осознали, что эти дети требуют особого внимания и поддержки.

Упражнение «Плюсы ситуации» педагогам предлагаются разные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ, и научиться находить положительные моменты. Упражнение «Видео-притча» позволяет задуматься о своей профессиональной деятельности. Участники могут взглянуть на свою работу с новой стороны, увидеть свои сильные и слабые стороны, а также осознать, как их профессиональные навыки и состояние на работе влияют на окружающих. В конце проходит «Итог семинара» с последующей записью в личную тетрадь педагога.

Шестое занятие включает в себя пять упражнений основой которые является закрепление и осознанный перенос полученных знаний.

Цель: оценить идеи участников и свои собственные на саморазвитие и поиск творческого подхода по отношению к детям с ОВЗ, а также рефлексии и подведение итогов цикла занятий.

Задача: развитие личностных, мотивационных, когнитивных и деятельностных навыков каждого участника.

Важно отметить, что на окончательном занятии ключевым является повторения уже усвоенного материала (упражнение «Видео-копилка», «Вспомнить пройденное»). Это поможет обучаемым закрепить полученные знания и уверенно применять их в реальной жизни. Повторение выступает своеобразным замыканием обучения. Его цель дать возможность педагогам оценить идеи и навыки участников на саморазвитие творческих успехов, и способов поведения в условия тренинговой работы, которая является важной задачей для развития профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ (упражнение «Новые идеи»). В общении между участниками применяются различные методы, которые способствуют пониманию друг

друга, стимулируют размышления и позволяют осознать и оценить положительные изменения в способе саморегуляции деятельности.

Приведем пример первого занятия тренинга «Вспомнить важное», где опишем все упражнения и приёмы работы с педагогами. Цель – рассказать о процессе тренинга, объединить группу, проговорить об инклюзивном образовании.

Задачи первого занятия тренинга:

- познакомить педагогов с участниками семинара;
- развить навыки коммуникации с использованием вербальных и невербальных средств общения;
- активизировать знания, умения и навыки педагогов об инклюзивном образовании.

Роль ведущего. Добрый день, уважаемые коллеги. Мы с вами собрались для проведения тренинга на тему «Развитие профессиональной компетентности педагога при обучении детей с ОВЗ». Сегодня на первом занятии мы вспомним о важном. Наша работа — это огромный труд, дети требуют внимания, ответственности и нашей мудрости, а особенно дети с ОВЗ. Нам нужно научиться смотреть на мир глазами таких детей и относиться к ним с пониманием и уважением, уметь эмоционально откликаться по отношению к ним. Главная задача развить свою профессиональную компетентность. Для начала познакомится друг с другом.

Упражнение 1. «Смысл моего имени и моей профессии».

Ход. Ведущий предлагает познакомиться и сделать это следующим образом: всем участникам группы раздаются карточки. Каждый участник пишет своё имя на карточке и предмет, которому он обучает. Обучающие по очереди называют имя с его значением, и по одному фактору значимости своего предмета. Главная идея упражнения – дать возможность при знакомстве подчеркнуть свою индивидуальность.

Упражнение 2. «Контакт».

Ход. Ведущий предлагает вам поприветствовать друг друга пожатием руки или объятием. Участники должны подойти к каждому, но при этом во время контакта нужно сказать комплимент или пожелание.

Упражнение 3. «Знание сила».

Ход. Ведущий задаёт вопросы педагогам об инклюзивном образовании, на которые просит дать полный ответ. В конце задания включается интерактивная доска и участники могут проверить правильность своих ответов.

Вопросы для семинара:

- Кто такой ребенок с ОВЗ?
- Какие основные категории детей с ОВЗ бывают?
- Что такое инклюзивное образование?
- Возможно ли обучение детей с разными диагнозами в одном классе?
- Кто принимает решение о форме, программе и условиях получения образования ребенком с ОВЗ?
- Как называется программа по которой рекомендуют обучаться детям с ОВЗ, и какие варианты программы бывают?
- Основная цель психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовании?
- Что является основным критерием при психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ?
- Какое право определяет на создание специальных образовательных условий для ребенка с ОВЗ?
- Чем вызвана необходимость развития процесса инклюзии в обществе?

Упражнение 4. «Описание чувства».

Ход. Ведущий предлагает на интерактивной доске посмотреть несколько видеороликов про детей с ОВЗ (видеоролик «Про Диму», «Тамара»). Участники после просмотра должны рассказать о своих чувствах и мыслях.

Упражнение 5. «Итоги семинара».

Ход. Ведущий раздаёт каждому участнику тетрадки, которые будут с ними до конца комплексных методик. В них педагоги указывают, что им было полезно вспомнить, что их впечатлило во время семинара.

По итогам пройденных шести тренингов педагоги успешно прошли все основные этапы своего развития, и цель программы тренингов была успешно достигнута. Завершением серии занятий у группы педагогов произошли значительные эмоциональные изменения. После беседы с педагогами о ходе проведения занятий впечатления оказались положительные. У всех присутствующих педагогов был явный энтузиазм и заинтересованность в реализации учебного процесса. Они поделились своими идеями на будущее и отметили важность индивидуального подхода к каждому обучающему, в особенности к «особенным детям». Полученный опыт позволил педагогам проникнуться эмпатией к детям с ОВЗ и осознать трудности в развитии профессиональной деятельности. Это позволило им осознать, что каждый ребенок имеет свои собственные потребности и способности, и они стали принимать это во внимание при разработке индивидуальных планов обучения и поддержки. По окончании тренингов были выявлены положительные результаты, у педагогов повысился уровень психологической компетентности; появилось желание работать с детьми ОВЗ и стремление к творческому саморазвитию.

Рассматривая личностный компонент в профессиональной компетентности стоит отметить, что данный тренинг подходит для проведения обучения как с педагогами, работающими с детьми с ОВЗ, так и самим детям с ОВЗ. Обучение основным навыкам самостоятельности, общению, управлению эмоциями и развитие креативности может повысить их уверенность в себе и улучшить их общую успеваемость.

Таким образом, данное обучение может оказать значительное влияние на педагогов и детей с ОВЗ. Оно позволяет педагогам развить свои компетенции и навыки работы с этой особенной категорией детей, а также помогает самим детям с ОВЗ справляться с трудностями, повышать свою

уверенность и улучшать свои возможности. Такой тренинг является незаменимым инструментом для создания инклюзивного образования и содействия полноценной социализации детей с ОВЗ.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Третий этап работы описывает результат контрольной и экспериментальной группы по развитию профессиональной компетентности педагогов при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное тестирование, которое имело цель проверить эффективность использования авторских тренингов для развития профессиональной компетентности педагогов. Количество респондентов осталось прежним: 40 педагогов из которых 20 человек в экспериментальной группе и 20 человек в контрольной.

Итоги повторного тестирования представлены более детально. Для определения личностного компонента профессиональной компетентности педагога были выбраны методики «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская) и «Методика профессиональной педагогической толерантности» (Ю.А. Макаров).

Полученные результаты.

В результате проведения методики «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская) в экспериментальной группе было обнаружено, что 60% педагогов обладают высоким уровнем психологической компетентности, 35% педагогов обладают средним уровнем, в то время как 5% осталось на низком уровне.

После проведения диагностики контрольной группы замечено незначительное расхождение в полученных данных по сравнению с результатами, констатирующего этапа: 20% педагогов показали высокий уровень, 40% - средний уровень, а оставшиеся 40% педагогов имеют низкий

уровень психологической компетентности. Обобщенные результаты представлены на рисунке 12.

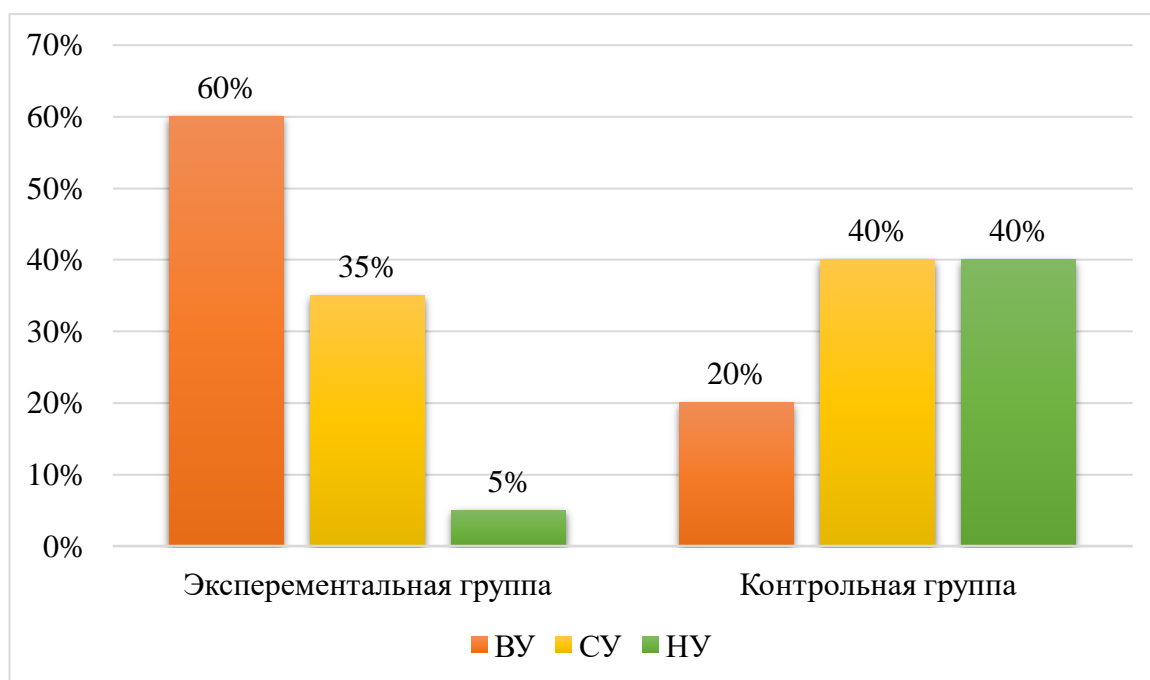


Рисунок 12 – Результаты проведения методики «Психологическая компетентность учителя» (Т.Н. Графская)

Количественные данные по методике «Методика профессиональной педагогической толерантности» (Ю.А. Макаров) в экспериментальной группе были получены следующие результаты: 65% высокий уровень, 35% педагогов средний уровень. Отметим, что у педагогов, включенных в экспериментальную группу, не наблюдаются признаки низкой профессиональной педагогической толерантности.

В ходе анализа контрольной группы, исследователями были выявлены незначительные отличия в данных по сравнению с исходной стадией. Уровень высоких показателей наблюдался у 20% педагогов, в то время как средний показатель возрос до 70%. Низкий уровень профессиональной педагогической толерантности составил 10%. Общий результат продемонстрирован на рисунке 13.

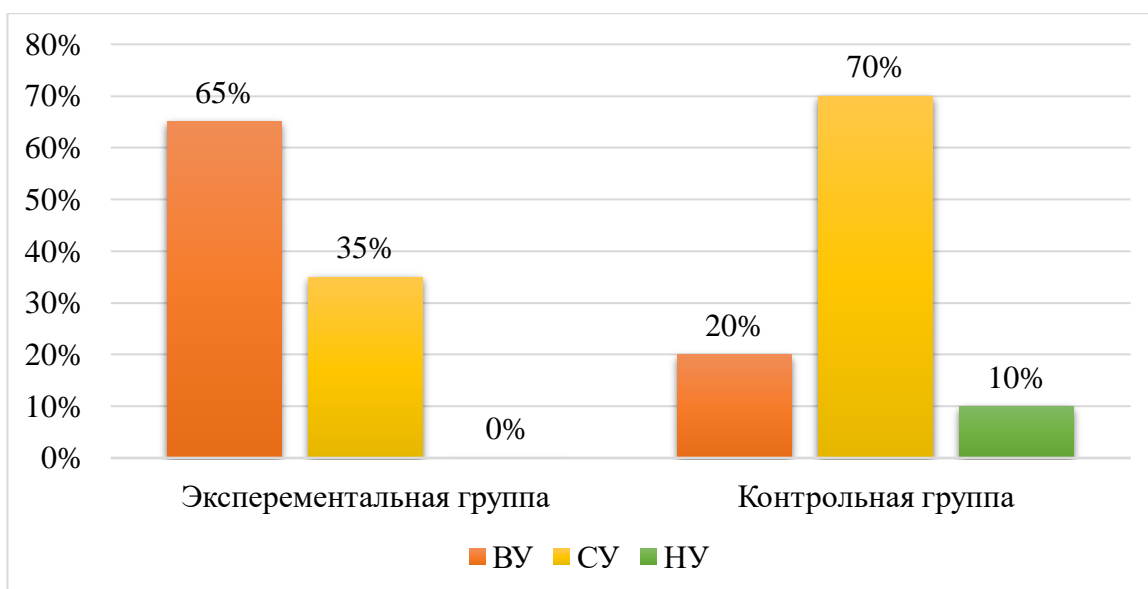


Рисунок 13 – Результаты проведения методики «Методика профессиональной педагогической толерантности» (Ю.А. Макаров)

Таким образом, внедрение упражнений, направленных на раскрытие личностного компонента профессиональной компетентности показывает положительный результат в экспериментальной группе. В контрольной же группе значительных изменений не произошло.

Данные эмпирические методы исследования позволяют выявить уровень сформированности мотивационного компонента профессиональной компетентности педагога, для него были выбраны опросники «Опрос по методике И.В. Никинишной» (модификация) и «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (Н. Л. Тюльпанова).

Полученные результаты.

В результате проведенной модифицированной методики «Опрос по методике И.В. Никинишной» получены следующие данные об особенностях педагогической способности к творческому саморазвитию в экспериментальной группе: 55% педагогов обладают высоким уровнем психологической компетентности, 45% педагогов обладают средним уровнем, при этом ни один из них находится на низком уровне. После проведения диагностики контрольной группы существенных изменений выявлено не было. Обобщенные данные диагностики представлены на рисунке 14.

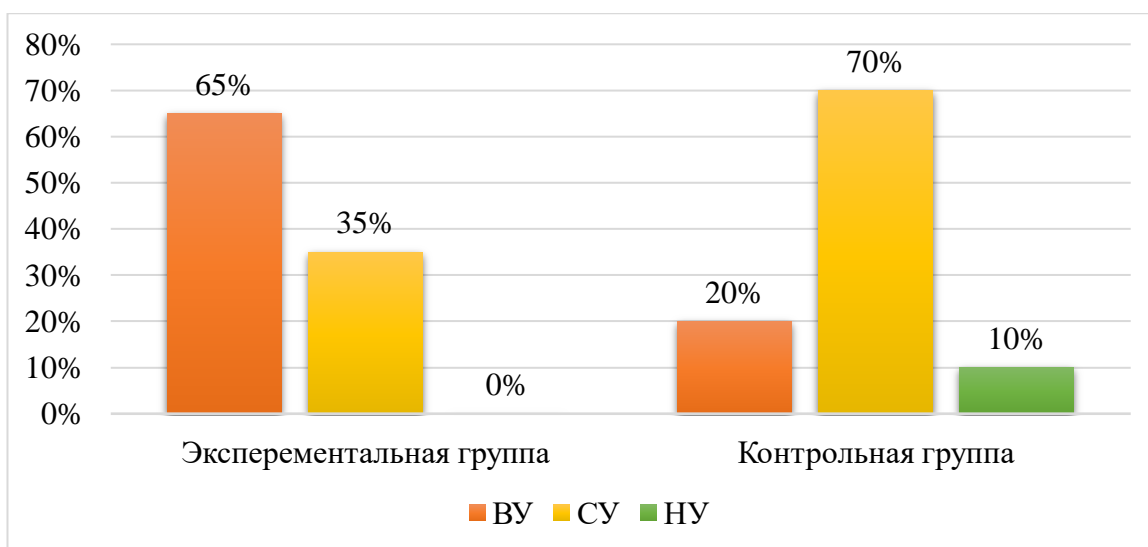


Рисунок 14 – Уровни творческого саморазвития учителя по методике И.В. Никишиной

Повторное анкетирование «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ» (Н. Л. Тюльпанова) в экспериментальной группе выявили значительные изменения в отличие от контрольной группы: 75% педагогов обладают высоким уровнем готовности к работе с детьми ОВЗ у 20% средний уровень, и у 5% показатели остались на низком уровне. Общие результаты показаны на рисунке 15.

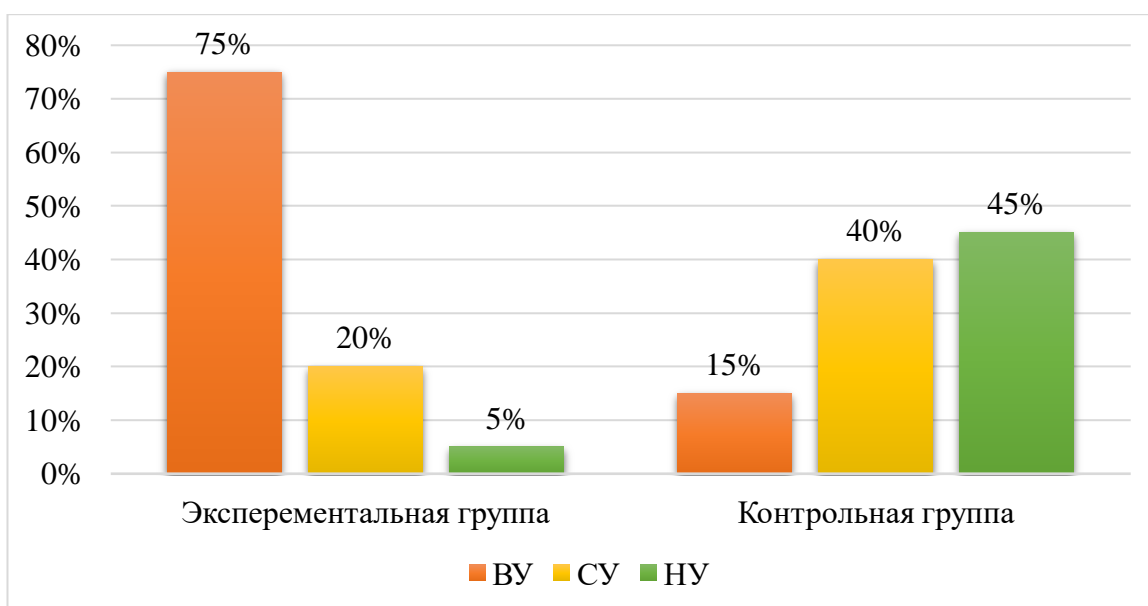


Рисунок 15 – Уровни готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ по методике (Н.Л. Тюльпанова)

Таким образом, внедрение упражнений, направленных на раскрытие мотивационного компонента профессиональной компетентности демонстрирует положительный результат в экспериментальной группе. Упражнения и задания, приведенные в тренингах направленные на развитие мотивации и профессиональной компетентности, привело к положительной динамике в экспериментальной группе. В контрольной группе значительных изменений не было замечено.

В рамках нашего исследования для развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов мы применили несколько методик: «Определение уровня педагогической рефлексии» (разработана Е.Е. Рукавишниковой) и модифицированный тест «Какой я педагог» (разработка Р.Р. Калининой).

Полученные результаты.

Применение методики «Определение уровня педагогической рефлексии» (Е.Е. Рукавишниковой) привело к следующим результатам. Из респондентов, находящихся в экспериментальной группе, 70% обладают высоким уровнем педагогической рефлексии, а 30% - средним уровнем. На данном рисунке 16 наглядно представлены данные, полученные во время исследования самооценки профессиональной деятельности.

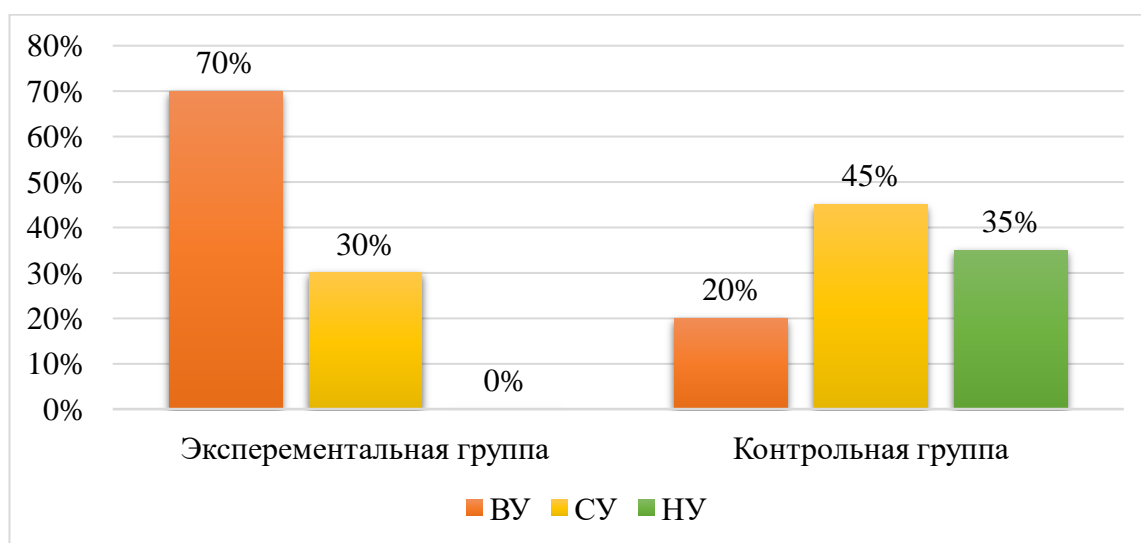


Рисунок 16 – Уровни педагогической рефлексии (Е.Е. Рукавишниковой)

В экспериментальной группе не было выявлено испытуемых с низким уровнем педагогической рефлексии.

Анализ данных повторного модифицированного теста «Какой я педагог» (Р.Р. Калининой) свидетельствует о положительной динамике оптимального уровня в экспериментальной группе 85%, количество педагогов с высоким уровнем увеличилось до 15%, респонденты с низким уровнем отсутствуют. Показатели контрольной группы не изменились. Обобщенные данные диагностики представлены на рисунке 17.

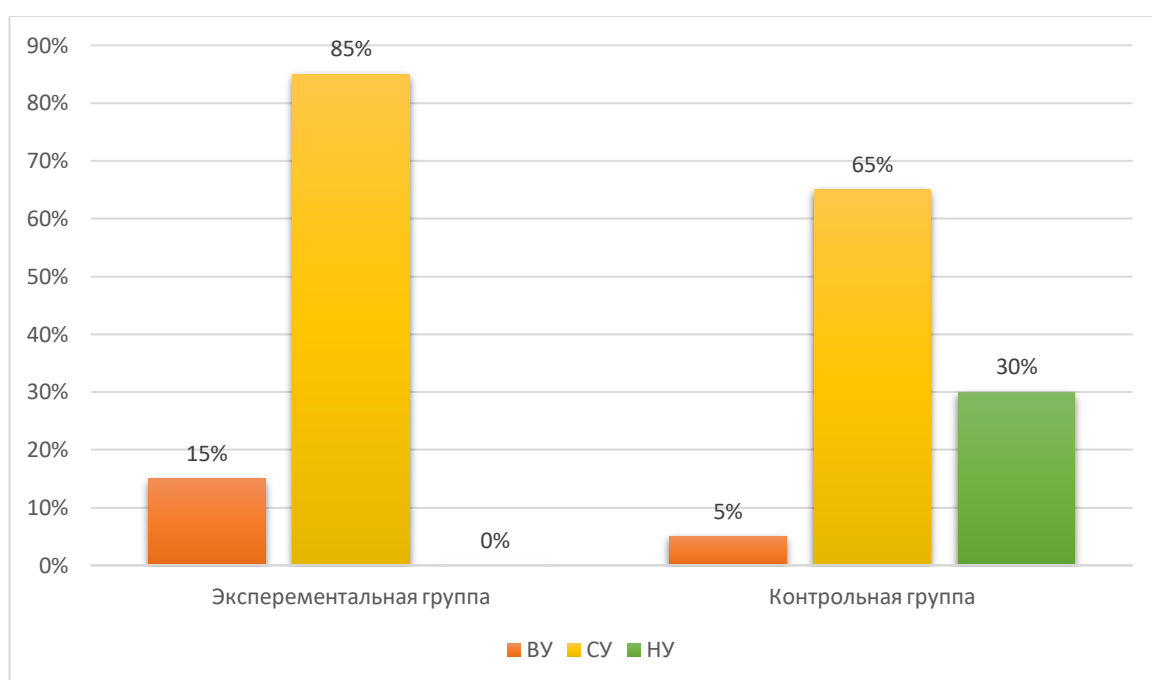


Рисунок 17 – Уровни педагогической рефлексии педагогов по отношению учащихся, методика Р.Р. Калининой

На данный момент идеальным вариантом оказывается средний уровень проявления когнитивного компонента. Педагоги полностью поддерживают организацию обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, так как она является важной составляющей для обеспечения оптимальных условий их развития и интеграции в обществе. Подтверждение этому являются результаты проведенного эксперимента.

В ходе нашего исследования, с целью развития деятельностного компонента профессиональных навыков педагогов, мы активно использовали

методику «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна, а также метод наблюдения за педагогами в процессе прохождения исследования.

Полученные результаты.

Опросник А. Мехрабиена и Н. Эпштейна. Повторное проведение данной диагностической методики способствовало выявлению способности личности к проявлению эмпатии по отношению к детям с ОВЗ. Были получены следующие результаты: 75%, имеют высокий уровень, средний уровень составляет 25%, низкий уровень отсутствует.

В контрольной группе произошли так же изменения, но не значительные. Показатели 20 % высокого уровня не изменились, средний уровень повысился до 70 %, низкий уровень стал 10%. На рисунке 18 наглядно показаны общие данные.

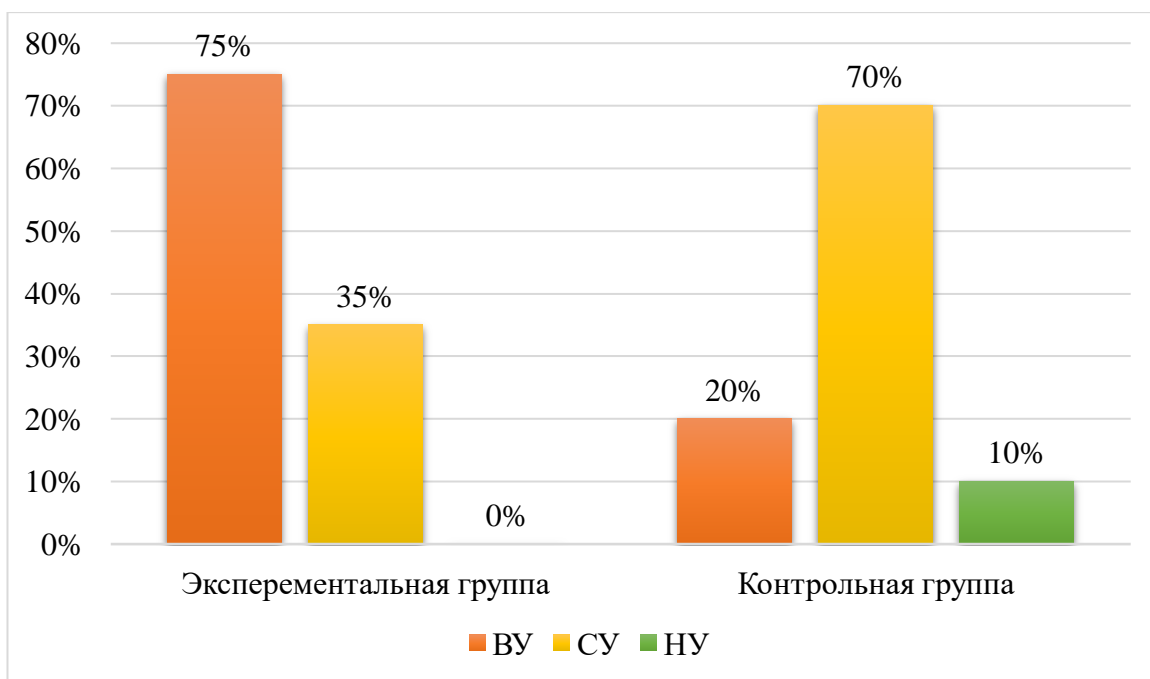


Рисунок 18 – Уровни эмоционального отклика педагога по А. Меграбяна и Н. Эпштейна

Для развития профессиональной компетентности мы проводили метод наблюдения за педагогами во время эксперимента. Метод наблюдения за педагогами во время эксперимента является одним из наиболее эффективных

и надежных способов исследования. Путем наблюдения можно выявить сильные и слабые стороны педагогической практики, а также определить, какие методы и подходы наиболее эффективны для достижения заданных целей. Данный метод основывался на анализе поведения и деятельности преподавателей. Высокий уровень показал у 80% испытуемых, средний 20% и отсутствие показателей низкого уровня. На повторном этапе наблюдения показатели значительно увеличились, это говорит о заинтересованности и повышенной мотивации у педагогов в развитии профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ.

У Контрольной группы изменений в данной методике не было выявлено. Обобщенные результаты показаны на рисунке 19.

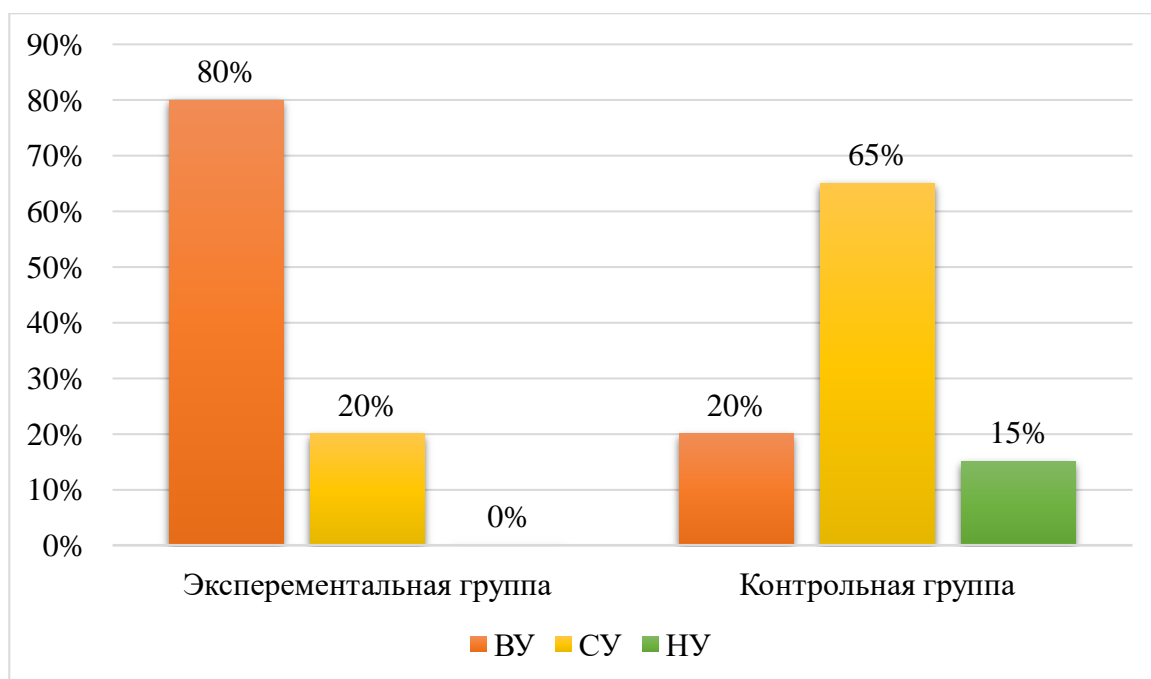


Рисунок 19 – Результаты проведения наблюдения

Степень деятельностного компонента метода педагогического наблюдения в сочетании с различными исследовательскими методами обеспечило высокий уровень эффективности.

В результате апробирования и применения структурированных авторских тренингов, получены следующие результаты, относящиеся к

каждому компоненту педагогической компетентности. Описание представлено на рисунке 20.

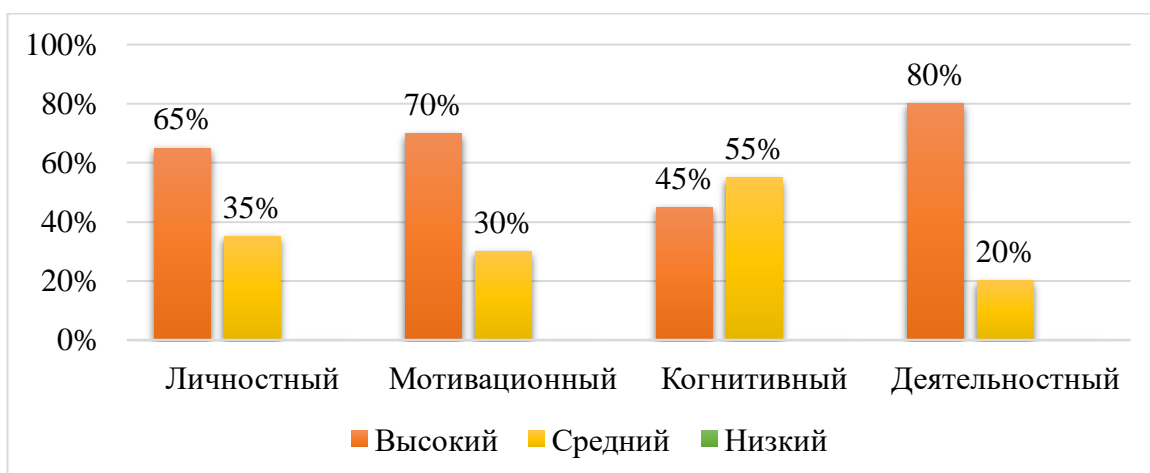


Рисунок 20 – Развитие компонентов профессиональной компетентности экспериментальной группы

В экспериментальной группе наблюдаются положительные изменения в каждом компоненте профессиональной компетентности педагогов, обучающих детей с ОВЗ. В то время как в контрольной группе уровень профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, имеет незначительные изменения. Результаты представлены на рисунке 21.

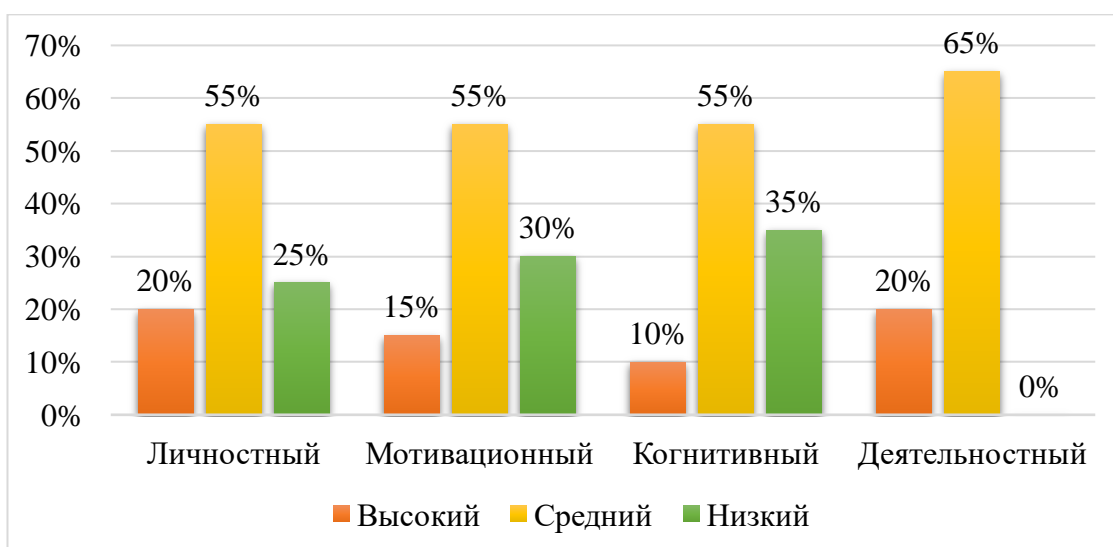


Рисунок 21 – Развитие компонентов профессиональной компетентности контрольной группы

В начале исследования у педагогов в основном был средний уровень сформированности профессиональной компетентности. После внедренных и апробированных тренингов результаты проведенной работы подтверждают, что уровень тестируемых стал значительно выше. В процессе работы над развитием профессиональной компетентности в области обучения детей с ОВЗ были использованы различные методы и инструменты, начиная с теоретических основ и заканчивая практическими заданиями. В конечном итоге, достижение достаточно высокого уровня сформированности компетентности свидетельствует о профессионализме и готовности решать сложные задачи в данной области.

Выводы по 2 главе

Во втором разделе данной работы описываются результаты констатирующего эксперимента, что подтвердило теоретические навыки и выявило пути усовершенствования профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ работающих в образовательных учреждениях.

Опытно-экспериментальная работы была проведена на базе МБУ «Школа №25» с педагогами в составе 40 человек по 20 испытуемых в экспериментальной и контрольной группе.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что у педагогов, участвующих в эксперименте, сформированы средние уровни профессиональной компетентности при обучении детей с ОВЗ по каждому из компонентов: личностному, мотивационному, когнитивному и деятельностному. Следовательно, для достижения высокого уровня, необходимо работать над их улучшением. Второй этап – формирующий эксперимент, для которого были разработаны и апробированы авторские тренинги «Развитие профессиональной компетентности педагогов обучающихся детей с ОВЗ», которая состоит из теоретической и практической части.

В процессе работы использовались задания и упражнения на развитие каждого компонента - личностного, мотивационного, когнитивного и деятельностного. Наличие разнообразных заданий и благоприятной атмосфере в группе, интерес к работе значительно возрос, что позволило повысить интерес к работе и развить их профессиональную компетентность. Занятия были организованы таким образом, чтобы обеспечить интенсивное взаимодействие между всеми педагогами, участвующими в эксперименте. Чтобы достичь поставленных целей, мы проводили работу в небольших группах, проводили мозговой штурм и использовали наглядные материалы.

Проведя анализ двух групп можно констатировать, что после внедренных и апробированных тренингов результаты тестируемых увеличился. Уровень профессиональной компетентности повысился по всем компонентам исследования.

Анализируя контрольную и экспериментальную группы на контрольном этапе исследования, можно заявить, что педагоги перешли средний уровень сформированности профессиональной компетентности на более высокий, и выявили положительные результаты всех компонентов.

Апробация авторских тренингов «Развитие профессиональной компетентности педагогов обучающихся детей с ОВЗ» помогли педагогам осознать важность профессиональной компетентности. В процессе работы были использованы упражнения и задания, способствующие развитию каждого из компонентов (личностного, мотивационного, когнитивного и деятельностного) которые показали положительные результаты.

Таким образом, что цель исследования была достигнута, гипотеза подтверждена, все поставленные задачи успешно решены. Несмотря на то, что данное исследование не охватывает все аспекты проблемы развития профессиональной компетентности педагогов, его результаты всё же играют значительную роль в понимании данной темы. Они могут быть использованы в будущих исследованиях и практических программ инициатив для улучшения образовательной системы, и повышения качества обучения.

Заключение

В ходе проведенного теоретического анализа проблемы исследования были уточнены следующие моменты.

Компетентность может быть охарактеризована через такие качества, как эрудированность, информированность и авторитетность в определенной области. Профессиональная компетентность, в свою очередь, представляет собой совокупность профессиональных знаний, умений и навыков.

Профессиональная компетентность педагогов, работающих с детьми, ограниченными в своих возможностях здоровья, представляет собой совокупность деятельностных и личностных характеристик педагога, которые позволяют ему на высоком уровне формировать у детей основы жизненной позиции, включающей систему ценностных отношений к природе, культуре, людям и самому себе.

С точки зрения анализа профессионального стандарта педагога в системе инклюзивного образования, можно выделить следующие компоненты профессиональной компетентности педагогов: личностный компонент; ценностный компонент; когнитивный компонент; деятельностный компонент; рефлексивный компонент; мотивационный компонент.

Дети с ограниченными возможностями (ОВЗ) – дети, для которых физические ограничения создают барьеры в полноценном образовательном процессе в стандартных условиях. У этих детей наблюдаются определенные психологические характеристики: они часто испытывают трудности в эмоциональном развитии, могут столкнуться с нарушениями речи и затруднениями при освоении практических и когнитивных умений. В выражении своих чувств дети с ОВЗ зачастую используют обобщенные понятия типа «радость» или «приподнятое настроение», тем не менее им может быть сложно различать и описывать такие состояния как тревога, гнев, стыд, печаль, уныние, задумчивость и обиду.

При обучении учеников с ОВЗ преподаватели сталкиваются со множеством специфических вызовов. Использование тренировочных методик в образовании является одним из эффективных подходов к развитию потенциала таких детей. Это помогает им лучше усвоить новые знания и умения, повышает самооценку и способствует успешной интеграции в учебный процесс.

Результаты первого этапа исследования показали, что педагоги, принимавшие участие в эксперименте, достигли среднего уровня профессиональной компетентности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в каждом из следующих аспектов: личностный рост учеников, мотивация к обучению, познавательные способности и учебная активность. Следовательно, для достижения высокого уровня компетентности необходимо продолжать работать над ее улучшением и развитием.

Второй этап эксперимента был посвящен формированию компетентности педагогов, для чего были разработаны и протестированы тренинги «Развитие профессиональной компетентности педагогов, обучающихся детей с особыми образовательными потребностями». Этот тренинг включал как теоретическую, так и практическую части. В процессе проведения тренинга использовались задания и упражнения для развития каждого аспекта компетентности: личностного, мотивационного, познавательного и активного.

Для достижения поставленных целей мы работали в небольших группах, проводили технику мозгового штурма и использовали наглядные материалы. Проведя анализ исследования у педагогов в основном был средний уровень сформированности профессиональной компетентности. После внедренных и апробированных тренингов результаты проведенной работы подтверждают, что уровень тестируемых стал значительно выше.

Список используемой литературы и используемых источников

1. Абдулгалимов Г.Л. Модель готовности современного учителя к профессиональной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. 2019. № 5. С. 5-10.
2. Абульханова-Славская К.А. Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. 362 с.
3. Аверкин В. Н., Цирульников А. М. Управление вариативными образовательными. Нижний Новгород, 2022. 178 с.
4. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
5. Андриенко Е. В. Педагогическое образование: вызовы XXI века // Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В. А. Слостёнина. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2019. 462 с.
6. Аристова Н.Г. Инвалидность как социальная и социологическая проблема // Современная семья в изменяющемся обществе. 2020. № 4. С. 122-124
7. Афонькина О.В. Профессиональная компетентность педагога // Мир психологии. 2022. № 4. С. 52-58.
8. Ахметова Д. З., Челнокова Т. А. Инклюзивная педагогика: учебник. Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2019. 174 с.
9. Богачева Л.С. Компетентность и компетенция как понятийно–терминологическая проблема // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы II Междунар. науч. конф. 2020. № 2. С. 80-84.
10. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования // Педагогика. 2020. №.4. С. 24-27.

11. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
12. Борисова М.М. Теория и технология воспитания и развития ребенка: учебник. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2022. 293 с.
13. Брызглова С.О. Социально-трудовая адаптация детей с ограниченными возможностями // Система комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями. 2022. № 8. С. 19–22.
14. Бурлаченко Е. И. Формирование готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования // Молодой ученый. 2022. № 27 (422). С. 161-163.
15. Вагизова А.И. Подходы к формированию системы инновационного образования РФ // Вестник Казан. технол. ун-та. 2016. Т. 14, № 23. С. 293-298.
16. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография. М.: Логос, 2020. 336 с.
17. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2005. 475 с.
18. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Юнити, 2010. 450 с.
19. Глуханюк Н.С. Общая психология: учебное пособие. М.: Академический Проект; Трикста, 2005. 327 с.
20. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с ОВЗ. М.: Медицина, 2022. 134 с.
21. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога: междисциплинарный подход. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 389 с.
22. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. 2020. № 4. С. 78-80.

23. Дименштейн М. С. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. М.: Теревинф, 2022. 204 с.
24. Деннер В. А. Научный обзор вопроса детской инвалидности как медико-социальной проблемы // Молодой ученый. 2020. № 20. С. 71–75.
25. Дыбина О.В. Ознакомление с предметным и социальным окружением. Подготовительная к школе группа. ФГОС: методическое пособие. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. 80 с.
26. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учебное пособие. Балашов: Николаев, 2002. 80 с.
27. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2015. № 5. С. 34–42.
28. Ильясов Д. Ф. Практическая психология в педагогической деятельности учителя. Кн. 1: Развитие интеллектуальной сферы учащихся: учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров. Челябинск: ЧИППКРО, 2021. 264 с.
29. Казанцева Е. А. Игровые технологии в образовании: учебное пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2021. 112 с.
30. Кеспиков В.Н. Практическая психология в профессиональной деятельности учителя: учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров. Часть 3. Развитие эмоциональной сферы учащихся. Челябинск: ЧИППКРО, 2018. 184 с.
31. Киселева М.И. Генезис отношения к детям с ограниченными возможностями // Молодой ученый. 2019. № 12. С. 412–415.
32. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 288 с.
33. Колмогорова Л.С. Актуальные вопросы изучения возрастных особенностей младших школьников с ОВЗ // Современное начальное образование: итоги и перспективы развития. 2019. № 9. С. 69–72.
34. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования.

Теория и методика профессионального образования // Вестник ЮУрГУ. 2011. № 38. С. 51-52.

35. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 90 с.

36. Кутепова Е. Н. Реализация программ инклюзивного образования: методические рекомендации: электронное издание. Самара, 2020.

37. Любимов М.Л. Помощь детям с ограниченными возможностями здоровья // Народное образование. 2022. № 4. С. 186–189.

38. Макаров Ю.А. Педагогический профессионализм и профессиональная толерантность // Вестник Санкт-Петербургского Университета. 2010. №4. С.31-37.

39. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Просвещение, 2018. 446 с.

40. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.

41. Медведева Е.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для среднего профессионального образования. М.: Издательство Юрайт, 2023. 274 с.

42. Митина Л. М. Профессионально-личностное развитие педагога: диагностика, технологии, программы: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 289 с.

43. Московина А.Г. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в семье. М.: МПГУ, 2022. 252 с.

44. Найн А.Я. Опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования // Педагогика. 1994. №3. С.19-21.

45. Нурмуратова К. А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях // Педагогическая наука и практика. 2019. № 1 (23). С. 14-18.

46. Орлова Е.Н. Дети с ограниченными возможностями здоровья: методология и практика // Международный журнал экспериментального образования. 2021. № 2-2. С. 214–215.

47. Осипова М.И. Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями // Современные тенденции в образовании и науке. 2023. №1. С. 95–97.

48. Панов В.И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. № 3/4. С. 38–46.

49. Пантелеева, Н. Г. Проблемы повышения квалификации педагогов дошкольного образования в свете идей Н. К. Крупской // Образование и воспитание. 2019. № 3 (23). С. 1-4.

50. Пахомов Н. Н. Образование в перспективе глобального антропологического перехода (педагогическая утопия для XXI века) // Высшее образование сегодня. 2019. № 3. С. 76-83

51. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.

52. Пилипенко О.П. Психолого-педагогическая характеристика современного младшего школьника с ОВЗ // Педагогика. 2019. №4. С. 53-50.

53. Полянский А. И., Мартиросян В. Д. Инклюзивная культура в образовательной организации // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. С. 67-72.

54. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: base.garant.ru/70862366/.

55. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов. Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. 42 с.

56. Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024.136с.

57. Розов Н. С. Философия и теория истории. Кн. 1: Прологомены. М.: ЛЕЛАНД, 2019. 608 с.
58. Самарцева Е.Г. Проектирование и организация образовательной деятельности в комбинированной (инклюзивной) группе кратковременного пребывания // Управление Дошкольным Образовательным Учреждением. 2020. № 6. С. 74–82.
59. Селиванова Н. Л. Повышение квалификации педагогов в сфере воспитания: от традиций к инновациям // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства. 2019. № 1(28). С. 78-85.
60. Симонов В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учебное пособие. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2024. 320 с.
61. Слостенин В. А. Психология и педагогика: учебник для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 541 с.
62. Темняткина О.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // Вопросы образования: ежеквартальный научно-образовательный журнал. 2018. № 3. С. 180-195.
63. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Практикум: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 190 с.
64. Урунтаева Г. А. Детская психология. Учебник. М.: ИНФРА-М, 2021. 372 с.
65. Шалахова Е.С. Методы развития школьников с ОВЗ // Воспитание и обучение. 2018. № 1. С. 122.
66. Ферапонтов Г.А. Социокультурный и кросскультурный феномен в системе образования: монография. Новосибирск: Институт философии образования, 2003. 204 с.
67. Хаймс Д. О коммуникативной компетенции. Колумбия: Центр прикладной лингвистики, 1979. 218 с.

68. Харисова Ф. Ф. Готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ как фактор эффективности инклюзивного образования // Молодой ученый. 2020. № 23 (313). С. 573-575.
69. Хитрюк В.В. Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 203-206.
70. Яковлева И. М. Современные тенденции подготовки педагогов к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья // Региональное образование: современные тенденции. 2019. № 3 (39). С. 90-94.
71. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная технология оказания социальной помощи семьям с детьми: опыт внедрения и оценка эффективности // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2023. № 5. С. 3-25.
72. Шабалина Н. Б. Основные задачи, организация и методы работы психолога в реабилитационных учреждениях социальной защиты населения / Методическое пособие. М.: ЦИЭТИН, 2000. 60с.
73. Alicia Broderick, Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms // Theory Into Practice, 2015. №4. P. 194-202.
74. Corbet, J. Inclusive education and school culture // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3. № 1. P. 53-61.
75. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15. № 3. P. 123-126.
76. Forlin C, Earle C, Loreman T, Sharma U. Exceptionality education international 21 (3), 2011. 544 p.
77. Jennifer Kurth and Ann M. Mastergeorge. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents with Autism: Impact of Age and Educational Setting // The Journal of Special Education. 2014. №44(3). P. 146–160.

78. Neuville Thomas J. 40 yeas towards school inclusion in the us: lessons learned and the promise of the future / J. Neuville Thomas // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. Москва: Буки Веди, 2013. С. 673-679.

79. Porter, J. Special educational needs and inclusion in a broader context. Learning needs and difficulties among children of primary school age: definition, identification, provision and issues / J. Porter, H. Daniels // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. Москва: Буки Веди, 2013. С. 679-683.

80. Victoria Volonino, Naomi Zigmond. Promoting Research-Based Practices Through Inclusion? // Theory Into Practice. 2017. №46:4. P. 291-300.

81. White R.W. Motivation Reconsidered: the Concept of Competence // Psychol. Rev. 1959. Vol. 66, № 5. P. 297-332.