

Муниципальное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа  
№114" Мотовилихинского района г.Перми

**Научно-исследовательская работа**

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
У УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ  
ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАЗЛИЧНЫМИ НОЗОЛОГИЯМИ**

Учитель начальных классов  
Хасанова Анна Сергеевна

---

(подпись)

ПЕРМЬ  
2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение		3
Глава I	Профессиональная и инклюзивная компетентность учителей начальных классов	10
	1.1 Профессиональная компетентность учителя начальных классов	10
	1.2 Понятие «Инклюзивная компетентность» учителей начальных классов в современном образовательном пространстве	15
	1.3 Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	19
	Выводы по главе I	27
Глава II	Исследование уровня сформированности инклюзивной компетентности учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы	30
	2.1 Описание методов диагностики и процедуры процесса изучения сформированности инклюзивной компетентности учителей начальных классов	30
	2.2 Анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	35
	Выводы по главе II	47
Глава III	Модель формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы	48
	3.1 Педагогические условия формирования инклюзивной компетенции у учителей начальных классов	48
	3.2 Описание модели формирования инклюзивной компетентности	51
	Выводы по главе III	62
Заключение		63
Библиографический список		65
Приложение		73

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения, обусловленные социально-экономическими, политическими, духовно-культурными преобразованиями в обществе.

Реализуется идея, связанная со сменой целевых установок в сфере образования – от «знаниевых» к компетентностным. Обсуждается необходимость обновления технологий обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Особую значимость приобретают вопросы, касающиеся создания системы образовательных услуг, обеспечивающих развитие детей независимо от состояния их здоровья и социального положения. Рассматриваются проблемы расширения организационных форм обучения детей с предоставлением родителям права выбора типа и вида образовательного учреждения.

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

В ряде стран, в том числе и в России, инклюзия рассматривается в качестве одной из стратегических задач развития системы образования. Указанный факт подкрепляется существующими международными и федеральными нормативными документами, в числе которых Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация (1994 г.), Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» и др.

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

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

Отсюда следует, что необходимо формирование инклюзивной компетентности учителей как составляющей их профессиональной компетентности.

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

Maslach, G. Meyer, M.Oliver, M.M. Palombaro, C.L. Salisbury, T.M. Shea и др.) учёных.

Большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагога как системное явление и под этим термином понимают сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

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

В последние годы по данной проблеме проведен ряд диссертационных исследований, в которых рассматривается понятие «инклюзивная компетентность», освещаются этапы формирования инклюзивной компетентности будущих учителей, раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в образовательной организации, доказывається влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей с ОВЗ (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В.

Шумиловская, Е. Fitzsimons, Sh. Hardiman, J. Tossebro, С. Wendelborg и др.). Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы учителя, уже работающего в системе образования и столкнувшегося с проблемами обучения детей с ОВЗ, остаются не решенными.

Тенденции, связанные с активным включением детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство, изменившиеся требования, предъявляемые к профессиональной компетентности современного педагога, позволили выделить противоречий между:

- социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного образования и не достаточной готовностью учителей к осуществлению данного обучения;

- потребностью массовых школ и детских садов в квалифицированных специалистах, обладающим высоким уровнем сформированности инклюзивной компетентности и традиционным содержанием профессиональной подготовки учителей;

Выявленные противоречия определяют проблему исследования - определение педагогических условий формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов.

Объект исследования: профессиональная компетентность учителей начальных классов

Предмет исследования: формирование инклюзивной компетентности у учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: разработка модели формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы.

Гипотеза исследования основана на предположении, что педагог будет обладать данной компетентностью, если:

- будет организована как персонифицированный и непрерывный процесс совместной деятельности преподавателя (обучающего) и педагогов (обучаемых), направленный на формирование личностно-профессиональных

установок на совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием;

- будет определена сущность инклюзивной компетентности учителей как интегративного личностного образования, структура которого включает мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты.

- будут обеспечены педагогические условия, способствующие эффективному формированию инклюзивной компетентности учителей.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования мы поставили следующие задачи:

1. На основе теоретического анализа психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть сущность понятий «профессиональная» и «инклюзивная» компетентности, их структуру.

2. Выявить проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и выделить необходимые педагогические условия для формирования инклюзивной компетентности.

3. Подобрать методы исследования сформированности инклюзивной компетентности у учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы и определить уровень сформированности данной компетентности.

4. На основе полученных данных разработать модель формирования инклюзивной компетентности у учителей начальных классов.

Методологическая основа исследования:

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

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

Теоретическую базу исследования составили:

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

исследования, раскрывающие моделирование инклюзивного образования с позиции синергетического подхода (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др.); концептуальные основы акмеологии и андрагогики (А.А. Бодалев, М.Т. Громкова, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, И.А. Колесникова и др.);

теоретические основы компетентного подхода, определяющие профессиональную компетентность педагога как способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности (О.А. Акулова, И.С. Батракова, Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова, В.А. Козырев, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.); концепция профессиональной компетентности педагогов (В.А. Козырева, С.А. Писарева, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева и др.);

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

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

Для решения поставленных задач использовалась совокупность методов:

теоретические (анализ научных психологических, педагогических источников и диссертационных исследований по проблеме),

эмпирические (анкетирование, педагогическое наблюдение, тестирование, анализ процесса и продуктов деятельности).

Научная новизна: мы рассмотрим такое понятие, как инклюзивная компетентность учителей начальной школы, определим структуру данной компетентности и опишем необходимые педагогические условия для формирования инклюзивной компетентности у учителей начальных классов в



условиях инклюзивной школы при работе с детьми с различными нозологиями.

Практическая значимость: выделенные педагогические условия формирования инклюзивной компетентности у учителей начальных классов позволят создать модель формирования данной компетентности, что способствует эффективной подготовке уже практикующих педагогов к осуществлению включенного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в среду типично развивающихся сверстников.

Предполагаемое внедрение: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение "Средняя общеобразовательная школа №114" г.Перми.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трёх глав, заключения и списка литературы. В работе имеются приложения.

Во введении рассматривается обоснование выбора темы, актуальность и методологический аппарат исследования.

Глава I посвящена теоретическим аспектам изучения профессиональной и инклюзивной компетентности, рассматривается их структура, а так же в данной главе раскрываются отличие учителей средней школы от учителей средней в разных профессиональных аспектах, рассматриваются проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

В Главе II описаны методы диагностики и процедура изучения сформированности инклюзивной компетентности у учителей начальных классов школы. Сделан анализ проведённой работы.

Глава III представляет собой описание педагогических условий формирования инклюзивной компетентности, разработку модели формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов.

В заключении сделаны выводы по выполненной работе.

В работе имеются приложения.

## **ГЛАВА I ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В своем исследовании, посвященном формированию инклюзивной компетентности учителей начальных классов, мы исходим из положения, что указанная компетентность является составной частью более широкого понятия - профессиональная компетентность учителя.

Современная педагогика для определения готовности учителей вводит понятие профессиональной компетентности (А.К. Маркова, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская, В.А. Сластенин и др.), которое выражает единство теоретической и практической деятельности и характеризует их профессионализм.

### **1.1. Профессиональная компетентность учителя начальных классов**

«Самым важным явлением в школе,  
самым поучительным предметом,  
самым живым примером для ученика является  
сам учитель».

Адольфа Дистервег

В настоящее время на первый план выходит вопрос: как нужно учить и воспитывать школьника, чтобы из него, впоследствии, получился эффективный, конкурентно-способный работник. Он должен быть творческим, самостоятельным, ответственным, коммуникабельным человеком, способным решать проблемы свои и коллектива. Именно компетентностный подход как одно из оснований обновления образования призван обеспечить достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования. Одной из главных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирование активной позиции учащегося в учебном процессе.

Компетентностный подход в образовании начал формироваться в западной научной литературе с 60-х годов. Понятие "профессиональная компетентность педагога" широко рассматривается в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг 20 века.

Среди качеств личности специалиста выделяются: готовность к непрерывному самообразованию, деловым коммуникациям, сотрудничеству, действиям в нестандартных ситуациях, способность к принятию ответственных решений, критическому мышлению, самоуправлению поведением и деятельностью, навыки работы с различными источниками информации и эффективного поведения в конкурентной среде и т.д. Эти требования продиктованы такими характеристиками современного рынка труда, как гибкость, изменчивость, высокая инновационная динамика. В этих условиях единицей измерения образованности человека становятся не привычные знания, умения и навыки, которые уже не позволяют достоверно измерить уровень подготовки специалиста, а компетентность как интегральная характеристика личности, выражающаяся в способности решать проблемы, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

В связи с этим в современном мире в развитии и становлении личности школьника велика роль и учителя начальных классов в том числе. Интенсивное развитие начального образования, разнообразие альтернативных программ, кардинальное изменение процессуальной стороны обучения выдвигает на первый план проблему качественного изменения личности учителя, его роли и деятельности в образовательном процессе. На сегодняшний день становится актуальной задача подготовки учителя начальных классов нового типа.

Термин «компетентность» пришел в образование из исследований, посвященных психологии труда, где компетентность трактовалась как успешное поведение в нестандартных ситуациях, предполагающих неформализованное взаимодействие с партнерами, решение недоопределенных задач, оперирование противоречивой информацией в рамках динамичных и

сложно интегрированных процессов, управление которыми требует теоретического знания.

В зарубежной литературе этот термин определяют как «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности». В американской концепции «компетентного работника», в которой выделяется палитра индивидуально-психологических качеств специалиста (дисциплинированность, самостоятельность, коммуникативность, стремление к саморазвитию), основной упор делается на способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда (Д.Ж. Мерилл, И. Стевик, Д. Юл).

Несмотря на различия в подходах к определению сущности данного понятия, большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагога как системное явление и под этим термином понимают сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

В большинстве публикаций последних лет, касающихся профессиональной компетентности (О.М. Бобиенко, Г.В. Никитина, А.П. Тряпицына и др.), содержится та или иная трактовка ее структуры и состава ключевых компетентностей или компетенций, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту).

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Считаем важным остановиться на перечне компетенций, который нам диктует проф. стандарт (часть первая: обучение, часть вторая: воспитательная работа, часть третья: личностные качества и профессиональные компетенции, необходимые педагогу для осуществления развивающей деятельности).

И, разумеется, требования, которые предъявляются именно к учителю начальных классов. Часть четвертая: профессиональные компетенции педагога, отражающие специфику работы в начальной школе

Педагог начальной школы должен

1. Учитывать своеобразие социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной, целенаправленно формировать у детей социальную позицию ученика.

2. Обеспечивать развитие умения учиться (универсальных учебных действий) до уровня, необходимого для обучения в основной школе.

3. Обеспечивать при организации учебной деятельности достижение метапредметных образовательных результатов как важнейших новообразований младшего школьного возраста.

4. Быть готовым, как самый значимый взрослый в социальной ситуации развития младшего школьника, к общению в условиях повышенной степени доверия детей учителю.

5. Уметь реагировать на непосредственные по форме обращения детей к учителю, распознавая за ними серьезные личные проблемы. Нести ответственность за личностные образовательные результаты своих учеников.

6. Учитывать при оценке успехов и возможностей учеников неравномерность индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразие динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек.

Специфические требования к педагогу начальных классов как учителю и воспитателю детей младшего школьного возраста, включает:

понимание места начального обучения в системе непрерывного образования (не как «школы грамоты», а как первой ступени системы непрерывной образовательной деятельности, сопровождающей человека всю сознательную жизнь);

знание специфических возрастных особенностей детей младшего школьного возраста (конкретность и образность детского мышления; неустойчивость внимания, большая подвижность, эмоциональность и т. д.);

понимания значимости работы с семьей и умение профессионально ее вести (взаимодействие профессионального педагога с «непрофессиональными семейными воспитателями» индивидуальное и групповое общение с родителями).

Педагогическая компетентность учителя - это педагогический труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании школьников. При этом компетентность учителя определяется соотношением в его реальном труде профессиональных знаний и умений, профессиональных позиций и личностных качеств, самореализаций педагогической деятельности.

Продиктованный потребностями сегодняшнего дня высокий уровень требований к образованию младших школьников может быть реализован только тогда, когда учитель начальной школы будет высокопрофессиональным, компетентным специалистом в своей области. Такой специалист должен не только сам иметь фундаментальную образовательную подготовку и владеть профессиональными знаниями и умениями, соответствующими уровню современной психолого-педагогической науки. Он должен осознавать цели и значение своего профессионального труда в целостной системе непрерывного образования, быть профессионально мобильным, то есть гибко реагировать на изменения социальной ситуации развития школьников, овладевать новыми психолого-педагогическими требованиями к педагогическому процессу и новыми педагогическими технологиями. Это значит, что современный учитель начальных классов – это творческий субъект профессиональной педагогической деятельности.

## **2.1. Понятие «Инклюзивная компетентность» учителей начальных классов в современном образовательном пространстве**

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в массовые общеобразовательные школы в значительной мере зависит от квалифицированных педагогов, что требует внесения изменений в процесс подготовки будущих учителей и дополнительной переподготовки уже работающих. Исходя из этого особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности учителей как составляющей их профессиональной компетентности.

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности у учителей.

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

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности учителя включает мотивационную компетенцию, характеризующуюся глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.). Мотивационная компетенция определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов,

адекватных целям и задач инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий. Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности учителя. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность личности, а, во-вторых, положительная направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Когнитивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает когнитивную компетенцию, которая определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования. В основе данной ключевой компетенции лежат научные профессионально-педагогические знания инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального образования; основ развития личности; педагогических и психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей учащихся в норме и учащихся с различными нарушениями в развитии; основ педагогического управления процессом саморазвития воспитанников; основных закономерностей взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к рефлексии деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования.



Операционный компонент инклюзивной компетентности учителя включает операционные компетенции, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций, причем каждая операционная компетенция содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций:

- диагностическая – способность постановки верного диагноза уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных учащихся, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования;
- прогностическая – способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования;
- конструктивная – способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей (как общих, так и индивидуальных) и грамотного планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей учащихся, варьирования формами, методами и средствами обучения;
- организационная – способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода (например, обучение по индивидуальному образовательному маршруту);

- коммуникативная – способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;
- технологическая – способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования для детей с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии;
- коррекционная – способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;
- исследовательская – способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу.

Исходя из того, что инклюзивное образование пока не введено в широкую практику образовательных организаций, но закреплено законодательно, а работающие учителя не обладают высоким уровнем развития инклюзивной компетентности.

В.В. Хитрюк, опираясь на методологию компетентного подхода, определяет готовность педагогов к инклюзивному образованию как «... предрасположенность к профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии, в основе которой лежит сложное интегральное субъективное качество личности, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций».

Академические компетенции, по мнению автора, подразумевают владение методологией и терминологией в области инклюзии, а также способность использовать это в решении практических задач.

Профессиональная компетенция предусматривает готовность и способность действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации.

Социально-личностная компетенция включает совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с другими людьми, группой, обществом.

### **1.3. Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

На данной ступени развития общества инклюзивное обучение выступает одним из приоритетных направлений в области образования. Оно обеспечивает равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.2012. Именно в этом документе впервые закреплены положения об инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья.

К условиям реализации данных положений относятся организационные, финансовые, методические, в том числе кадровые. Действительно, подготовке учителей к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования должно уделяться особое внимание.

Для практического осуществления инклюзивного образования необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и разными позициями членов общества, и, прежде всего, неготовностью учителей к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях. Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Первоочередным и важным условием развития инклюзивной практики, по мнению отечественных (Е.Л. Агафонова, М.Н. Алексеева, С.М. Дмитриева, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Я. Семаго, И.М. Яковлева и др.) и зарубежных (М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, А. De Boer, J.-R. Kim, А.

Minnaert, S. J. Pijl, M. Schmidt, K. Scorgie и др.) исследователей, является подготовка компетентных педагогов, способных и готовых эффективно работать с детьми, имеющими ОВЗ.

Общемировой опыт показывает, что при организации инклюзивного образования требования к деятельности педагогов повышаются, их функциональные обязанности расширяются. Кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых условиях учитель не может ограничиваться знаниями специфики общеобразовательных стандартов, общеобразовательных программ и традиционных методик обучения.

Опора только на имеющиеся педагогические умения и навыки оказывается явно недостаточной. Активное развитие инклюзивной практики требует новых дидактических моделей и иной организации профессиональной подготовки педагогов.

В современных нормативно-правовых документах зафиксировано, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья (Письмо министерства образования и науки РФ от 8 апреля 2008 г. №АФ-150/06 "О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами").

Исходя из этого требования мы предполагаем, что педагоги, теоретически, к 2016 году должны были получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, готовы, профессионально компетентны решать проблемы детей с ОВЗ.

Но не смотря на это положение, проблема подготовки учителей к оказанию образовательных услуг детям с ОВЗ в последнее время остаётся актуальной. С.И. Сабельникова отмечает, что для профессионально и

личностной подготовки педагогов необходимы следующие психолого-педагогические знания:

- представление и понимание того, что такое инклюзивное образование, в чём его отличие от традиционных форм образования;
- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды.

Сюда же следует отнести знание особых образовательных потребностей для разных категорий детей с ОВЗ.

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

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

компетентности педагога и максимально благоприятные условия для развития его личности.

Ряд исследователей (В.И. Блинов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, А.Б. Леонова, В.Т. Мышкина, О.Н. Никитина, В.Д. Шадриков и др.), обозначая профессиональную подготовку как процесс развития личности, отмечают, что в нее необходимо вводить ситуации, направленные на саморазвитие педагогов.

Авторы исходят из того, что только в условиях интенсивной развивающей образовательной среды будут обеспечены самостоятельность и учебная активность, способность учителя проектировать собственные образовательные пути, что актуально в новых профессиональных условиях.

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

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

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

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

Следующий (операционально-деятельностный) критерий включает в себя владение способами развития профессиональных знаний (интериоризация) и актуализацию профессиональных способностей (экстериоризация), а также совершенствование деятельности (коррекция экстериоризации).

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

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

Успешная инклюзивная практика возможна лишь в том случае, если сама суть и идеи инклюзии становятся для педагога ценностью. Только тогда и у обучающего (педагога), и у обучающихся (детей с нормальным и нарушенным развитием) формируются ценности-цели, ценности-средства (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), что позволяет им быть социально активными, ориентироваться в окружающем мире и в совершенстве различать качественную и ценностную его неоднородность.

Таким образом, подготовке педагогов к работе в условиях инклюзии необходимо придать профессионально-гуманистическую направленность и обеспечить формирование у педагогов профессиональных ценностей, направленных на достижение гуманистических целей и реализацию гуманистических принципов по отношению к детям с ОВЗ.

В работах петербургских ученых (В.А. Козырев, Е.В. Пискунова, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына и др.) отмечается, что компетентность всегда проявляется в деятельности, при решении учителем профессиональных задач в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. Авторами выделяются пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного педагога:

видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе;

строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования;

устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы;

создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы);

проектировать и осуществлять профессиональное самообразование

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

В условиях инклюзии особой специфичностью должна обладать образовательная среда, что предусматривает ее коррекционно-развивающий характер. По отношению к детям с ОВЗ это важно для удовлетворения их особых образовательных потребностей, а по отношению к обучающимся



возрастной нормы – для преодоления негативизма в отношениях к сверстникам с проблемами в здоровье. Соответственно, педагог должен уметь создавать среду, способствующую развитию и детей с ОВЗ, и детей возрастной нормы. Кроме того, формирование у педагога умений решать профессиональные задачи неразрывно связано с проектированием и осуществлением собственного профессионального развития.

Это не противоречит специфике инклюзивного образования как социально педагогического феномена, ориентированного на формирование в обществе особой культуры по отношению к лицам с ОВЗ.

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

Результатом такой подготовки становится формирование у педагогов готовности и способности:

- понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, и уметь выявлять данные закономерности и особенности;
- уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием;
- применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом;
- создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы, имеющиеся у образовательной организации для развития всех детей;
- осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

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

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

- уважительное отношение учителей ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте;
- осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом;
- признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и социальное развитие и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка;
- осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям.

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

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

образовательного процесса, учитывающего интересы, способности, возможности, ограничения всех его субъектов.

Изложенное выше позволяет нам заключить, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна включать ценностную, содержательную и организационную составляющие. Кроме того, подготовку педагогов к инклюзивной практике целесообразно строить по модулям и тем самым обеспечивать индивидуализацию и субъективацию данного процесса.

Последнее выступает как основание для самореализации педагогов и является показателем их личностно-профессионального развития.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I**

Для успешного введения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях, поставленных перед ним задач педагог должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Многими исследователями понятие профессиональной компетентности раскрывается как интегральная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагога, освещается сущность и компонентный состав профессиональной компетентности.

**Таким образом,** профессиональная компетентность педагога зависит от различных свойств личности, основным ее источником являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

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

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

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

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

- проявляться во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционирования этих составляющих как единого целого;

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

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

- характеризоваться гибкостью и мобильностью при ее реализации для своевременного преобразования педагогами собственной профессиональной деятельности и успешной адаптации к меняющимся условиям при организации инклюзивного образования;

- предусматривать развитие у педагогов профессиональной компетентности как способности решать профессионально значимые, социально

детерминированные и все более усложняющиеся задачи, которые возникают при осуществлении в образовательной организации инклюзивной практики.

Систематизируя представленный выше материал, учитывая рациональные и оригинальные идеи ученых, считаем, что подготовку учителей в условия инклюзивного образования следует рассматривать как целенаправленный и творческий процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

## **Глава II Исследование уровня сформированности инклюзивной компетентности учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы**

### **2.1. Описание методов диагностики и процедуры процесса изучения сформированности инклюзивной компетентности учителей начальных классов**

Диагностика проводилась в октябре-феврале 2015-2016 гг. на базе МАОУ "Средняя общеобразовательная школа №114" с целью выявления уровня сформированности у учителей начальных классов представления об инклюзивном обучении детей с ОВЗ в общеобразовательной школе, а так же об уровне готовности педагогов к реализации инклюзии.

Задачами на данном этапе исследования выступали:

- подбор и разработка диагностических методик для выявления уровня готовности учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования;
- проведение процедуры диагностики;
- обработка полученных данных и анализ готовности педагогов к работе с детьми с различными нозологиями.

Выборку данного исследования составили 14 педагогов начальной школы, работающие с различными категориями детей с ОВЗ. Что влечёт за собой необходимость качественного обучения этих детей наряду с детьми возрастной нормы.

Готовность учителей к работе в условиях инклюзивной школы рассматривается через 2 основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

За профессиональную готовность мы взяли такие показатели как:

- информационная готовность (нормативно-правовая база, распространение информации через СМИ, посещение семинаров и пр.);
- применение и знание современных педагогических технологий;

- знание основ психологии и коррекционной педагогики (за время обучения, из курсов повышения квалификации);
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей детей с ОВЗ;
- осуществление профессионального взаимодействия, обучению и самообучения.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей разных нозологических групп;
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке;
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью

Основными методами исследования стали эмпирические методы: анкетирование, педагогическое наблюдение, оценка продуктов деятельности, самоанализ.

Использовались такие методики, как: анкета на определение готовности работы педагогов в условиях инклюзивного образования, диагностика Ю.А. Макарова «Определение педагогической толерантности», методика Л.М. Митиной «Оценка работы учителя», оценка продуктов деятельности педагогов, оценка готовности образовательного учреждения к инклюзии, а так же опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» и методика «Определение собственного стиля педагогического руководства».

Проведение исследования включало в себя: применение методик, анкет и опросников, обработку результатов по каждой методике и выявление уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, и выявление уровня сформированности инклюзивной компетентности.

Процедура сбора информации предполагала такие формы оценивания, как: самооценка учителями личностной готовности к инклюзивному образованию и оценка экспертом уровня сформированности инклюзивной компетентности у каждого педагога.

Данные методики направлены на изучение мотивации и личностной заинтересованности педагогов, выявление профессиональной педагогической толерантности. Позволяют изучить отношение каждого учителя начальных классов к детям с ограниченными возможностями здоровья, а именно: положительное ли это отношение или нет, принимает ли учитель ребёнка с каждой нозологией или только некоторыми и пр.

Для выявления когнитивной и операционально-деятельностной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования мы использовали оценку продуктов деятельности работы учителя, разработанную Митиной Л.М. и анкету на определение готовности к работе в инклюзивной среде. Данные методики позволяют определить степень осведомлённости учителей об особенностях детей с ОВЗ, о знаниях в области коррекционной педагогики и психологии, инклюзивного образования. А так же способность педагогов проектировать совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием. Методика оценки готовности образовательного учреждения к инклюзивному образованию говорит о психологической готовности администрации и работников к включённому образованию и различного рода обеспечения (учебно-методического, информационного, финансового, материально-технического и кадрового). Использование методики «Определение собственного стиля педагогического руководства» позволяет выделить ведущий стиль общения и руководства, который зависит и от нравственных установок педагога — от любви к детям, доброжелательного отношения к ним, от гуманистической направленности личности учителя. Стиль зависит также от знаний основ педагогики и психологии общения.

В соответствии с рефлексивно-оценочным критерием использовались методики самооценки своей деятельности учителями, вопросы анкетирования и опроса.

Обобщение полученных данных позволило говорить о степени сформированности инклюзивной компетентности и готовности учителей



начальной школы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы.

Характеристика уровней готовности к работе с детьми с ОВЗ позволяет присвоить учителям один из трёх уровней (высокий, средний, низкий).

**Высокий уровень:** педагог знает основы инклюзивного образования (задачи, принципы), понимает его ценность, а также ценность включения детей с ОВЗ в образовательные организации. Проявляет личную заинтересованность в решении задач ИО. Демонстрирует ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО. Мотивирует себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.

Педагог понимает психолого- педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ. Правильно отбирает способы организации ИО. Проектирует учебный процесс для совместного обучения. Реализует эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами ИО. Создает коррекционно-развивающую среду в условиях ИО и использует ресурсы и возможности образовательного учреждения для развития всех детей; осуществляет профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Педагог способен анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации ИО. Проводит анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ. Способен оценить собственный выбор методов и способов организации ИО. Осуществляет контроль за своими действиями в процессе организации ИО, оценивает его результаты.

**Средний уровень:** Педагог знает принципы и задачи ИО; но не понимает его ценности для детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников.

Интерес к ИО вызван необходимостью и указаниями администрации. Демонстрирует нейтральное отношение к детям с ОВЗ и в целом к ИО. Проявляет неуверенность в успехе организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.

Педагог недостаточно знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ, но с трудом отбирает необходимые способы организации ИО. С трудом взаимодействует со всеми субъектами ИО. Коррекционно-развивающую среду в условиях ИО строит без учета особых образовательных потребностей детей с ОВЗ. Профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ осуществляет с поддержкой и по настоянию администрации.

Педагог анализирует профессиональные изменения, но выделить конкретные проблемы в собственной педагогической деятельности затрудняется. Результаты совместного обучения детей оценивает только с позиции наличия или отсутствия детей с ОВЗ.

Низкий уровень: Педагог не ориентируется в целях и задачах ИО, не понимает его ценности. Проявляет незначительный интерес к ИО. Демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение к ИО. Высказывает сомнения в успехе организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.

Педагог не знает психолого-педагогические особенности возрастного и личностного развития детей с ОВЗ. Не может отобрать необходимые способы организации ИО. Не стремится организовать эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса в условиях инклюзии. Коррекционно-развивающую среду не пытается организовать. Профессиональное самообразование по вопросам организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием не осуществляет.

Педагог не может проанализировать задачи профессиональных изменений, выделить конкретные проблемы в собственной педагогической

деятельности. Результаты совместного обучения детей оценивает только с позиции собственной комфортности.

В процессе исследования мы планировали получить информацию:

- об отношении педагогов к детям с ОВЗ и процессу внедрения инклюзии в образование; уровень осведомленности педагогов о принципах и задачах инклюзивного образования;

- о том, каким образом педагоги организуют инклюзивное образование в педагогической практике;

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

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

Данные, полученные по результатам проведенного констатирующего этапа исследования, позволили проанализировать особенности мотивационно-ценностной, когнитивной, операционально-деятельностной, рефлексивно-оценочной готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования, а так же получены данные об уровне сформированности инклюзивной компетентности.

## **2.2. Анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

Сбор информации об испытуемых учителях начальной школы показал следующие сведения: 70% педагогов (10 чел.) имеют высшее профессиональное образование 22% (3 чел.) - среднее профессиональное образование и 8% (1 чел.) - курсы переподготовки. Данные о квалификационных категориях говорят о том, что низкий процент педагогов (15%, 2 чел.) имеют высшую квалификационную категорию и половина опрошенных не проходили

аттестацию. Остальные 35 % (5 чел) аттестованы на первую квалификационную категорию.

Стаж профессиональной деятельности различен:

- до 3 лет: 14 % (2 чел);
- 3- 5 лет: 22 % (3 чел);
- 5-15: 28% (4 чел);
- 15-25: 14 % (2 чел);
- 25-40: 22 % (3 чел).

Большинство учителей начальных классов прошли курсы повышения квалификации или подготовку в ВУЗе (СУЗе), где изучали особенности обучения детей с ОВЗ и специфику инклюзивного образования. И лишь 2 человека 8 % не сталкивались с проблемами обучения и воспитания «особых» детей.

Не смотря на всё это, по данным результатов анкетирования, опросов, наблюдения и анализа продуктов профессиональной деятельности прослеживается проблема неготовности учителей начальной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, имеет место нехватка профессиональных компетенций педагогов к работе во «включённом» образовании, а так же отмечаются психологические барьеры и профессиональных стереотипы педагогов-стажистов.

К стереотипам или ошибочным суждениям можно отнести «вред инклюзии для остальных участников процесса». Отмечаются профессиональная неуверенность учителя в новых условиях, нежелание изменяться и подстраиваться под работу с «особыми» детьми. Лишь небольшое количество педагогов (5 чел 36 %) понимают и принимают идею инклюзии и отмечают её значимость для всех участников образовательного процесса.

Информационная осведомлённость в плане изучения нормативно-правовой базы, основных приоритетных задачах в области образования и социальной политики становится главной и основной для совершения деятельности учителя школы. Данные показывают, что 4 педагога из 14 знакомы с основными положениями инклюзивного образования. 70% либо не

знакомы с основными положениями и принципами инклюзивного образования, либо отмечают нехватку информации по этому вопросу.

Педагоги школы отмечают недостаток знаний в области коррекционной педагогики и психологии, современных и даже традиционных форм и методов в работе с детьми с ОВЗ. Большинство респондентов-стажистов «обвиняют» в этом план педагогических вузов. И лишь некоторые ссылаются на нарушение системности самообучения и саморазвития в данной области.

Мы предполагаем, что за время обучения педагоги начальной школы не проходили практику по коррекционной педагогике в педагогическом ВУЗе. Именно из-за этого 50% учителей не готовы применять элементы коррекционной педагогики в своей повседневной практике, из них 43% (6 чел.) запрашивают дополнительное обучение, стажировки в специальных (коррекционных) учебных заведениях. Курсы повышения квалификации в области коррекционных методов обучения, организация семинаров по обмену опыта и практические семинары в области инклюзивного образования могут заметно изменить установки учителей к инклюзивной практике образования.

Данные результаты свидетельствуют о том, что должна быть организована грамотная методическая служба в образовательном учреждении с комплексной системой работы не только с детьми с ОВЗ, но и с педагогами школы. Данное положение говорит о том, что большая ответственность встаёт перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы.

Полученные сведения о знаниях особенностей развития детей с различными видами нарушений говорят о необходимости систематического обучения учителей инклюзивных классов и их знакомство с клинико-психолого-педагогическими характеристиками ученика с ОВЗ.

Анализ эмоционального принятия учеников различных нозологических групп свидетельствует о среднем уровне, но вместе с тем, отмечается более высоко принятие детей с двигательными нарушениями, и более высокое отвержение детей с умственными, что ярко выразалось при педагогическом

наблюдении. А именно эти две группы учащихся с особыми образовательными потребностями в большем количестве находятся в данном учебном заведении.

Результаты готовности учителя включать ребёнка с особенностями развития в учебный и воспитательный процесс говорят о том, что готовы включить такого ребёнка. 64% (9 чел) респондентов участвовавших в специальных семинарах и проходивших курсы повышения квалификации в области инклюзивного образования, имеют более высокий уровень эмоционального принятия таких детей. Но так же уровень готовности включать ребёнка в образовательный процесс ниже уровня эмпатии.

По методике диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров). Респондентам было предложено выбрать из числа 120 заданных формулировок только те, которые отражают их профессиональную позицию. Выявлено, что 15 % педагогов (2 чел.) имеют низкий уровень профессиональной педагогической толерантности, что проявлялось в категоричности выбираемых ответов респондентов, авторитарности и жесткости по отношению к обучающимся, воспитанникам с ОВЗ, а также дистанцированности от этих детей. Например: «Педагог должен иметь собственную непоколебимую точку зрения по любому вопросу»; «Если ученик не соглашается с очевидным, то это значит, что он либо туп, либо чрезмерно упрям, либо хулиганит»; «Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик». Такой выбор ответов противоречит основным идеями инклюзивного образования. 65 % педагогов (9 чел.) показали средний уровень педагогической толерантности. Ответы, которые выбирала данная группа респондентов, не были излишне категоричными, чем в группе с низким уровнем. Приведем примеры: «Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребенка, то работа педагога станет невыносимой»; «Если даже я накажу ребенка, то это лишь педагогический прием, формирующий необходимые жизненные навыки ребенка». Такая личностная позиция свидетельствует о том, что педагог не понимает основные принципы и задачи инклюзивного образования, а также не

видит ценностной значимости каждого ребенка, в том числе с ОВЗ. Высокий уровень педагогической толерантности был зафиксирован у 20 % педагогов (4 чел.). Популярными выборами ответов у этой группы респондентов были следующие: «Чтобы не сделал ребенок, он в этом не виновен уже потому, что он ребенок»; «Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всем его поддерживая»; «Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему навстречу». Такие ответы указывают на толерантное отношение педагогов к мнению других людей; подтверждают высокий потенциал к работе в условиях инклюзивного образования; свидетельствуют о принятии детей с ОВЗ и показывают стремление создать доброжелательные отношения в детском коллективе.

По данным анкетирования и наблюдения при анализе готовности педагогов моделировать урок и использовать вариативный подход в процессе обучения, мы получили, что преобладающее большинство (78% 11 чел.) педагогов используют в своей деятельности вариативные формы учебного процесса – диалог, моделирование, минигрупповую работу, исследовательскую деятельность.

Включение ребёнка с особенностями в развитии в массовый класс потребует от учителя владения педагогическими технологиями, способности индивидуализировать процесс обучения, адаптировать учебный материал под индивидуальные возможности ученика, создавать индивидуальный план реализации образовательной программы. Эти профессиональные изменения учителя потребуют поддержки специалистов.

На вопрос «Чью помощь Вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях?» большинство учителей назвали педагога-психолога (78% 11 респондентов), 14% (2 учителя) обращаются к своим коллегам, и только 8 % (1 учитель) обсуждают проблемы ребёнка с его родителями.

Сторона взаимодействия родителей в инклюзивный образовательный процесс требует доработки в организационном и технологическом описании.

Тут же стоит отметить, что одной из сторон инклюзивного образования являются родители не только детей с особыми образовательными потребностями, но и родители типично развивающихся сверстников. Психолого-педагогическое сопровождение всех участников инклюзивного процесса (родители, учащиеся, педагоги, специалисты школы и администрация) должны состоять в постоянной методической поддержке и психологическом сопровождении.

Умение проектировать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования респонденты (100 %) не владеют. Подтверждением этому являются просмотр фрагментов уроков, на которых педагоги неправомерно длительное время применяют информационные технологии в классе, где обучаются дети с нарушением зрения (не учитываются требования к дозированию зрительной нагрузки этих обучающихся). Построение образовательного процесса без учета особых образовательных потребностей учеников с ОВЗ обусловлено недостатком соответствующих знаний.

В практической деятельности 67 % педагогов (9 чел.) прослеживается реализация индивидуально-дифференцированного подхода к обучающимся; 36 % педагогов (5 чел.) используют разнообразные средства обучения детей с ОВЗ; 41 % респондентов (6 чел.) стараются включить детей с ОВЗ в образовательный процесс с помощью различных средств (материально-технические средства, средства, обеспечивающие особую организацию образовательного пространства). Например, специальная организация рабочего места ребенка с ОВЗ (ребенка с нарушением слуха сажают таким образом, чтобы он мог видеть лицо педагога), изменение способов подачи учебной информации (ребенку с задержкой психического развития предлагается алгоритм выполнения учебного задания и пошаговая инструкция).

В соответствии с содержанием методики оценки продуктов деятельности, экспертизе подверглись следующие категории: перспективный план работы на год, конспект урока, индивидуальная (адаптированная) образовательная программа, индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут



обучающегося/воспитанника с ОВЗ, проект организации инклюзивного образования в классе (группе), программа самообразования и эссе. Выявлено, что индивидуальные или адаптированные образовательные программы разрабатываются педагогами частично, 100 % опрошенных не разрабатывают индивидуальный коррекционно-развивающий маршрут, проект организации инклюзивного образования в классе (группе) и программа самообразования. Анализ перспективных планов работы на год позволяет отметить их недостатки: - цель и задачи не дифференцируются и не согласуются с принципами инклюзивного образования; 100 % педагогов, несмотря на требования федерального государственного образовательного стандарта, не выделяют раздел «Психолого- педагогическое сопровождение детей с ОВЗ»; не во всех планах представлена работа по формированию толерантного отношения в детском и взрослом коллективе по отношению к лицам с ОВЗ.

В процессе анализа конспектов уроков были выявлены положительные тенденции: фиксация индивидуально-дифференцированного подхода через применение разноуровневых заданий, упражнений на включение всех анализаторных систем в процесс восприятия учебной информации, разных способов организации деятельности детей. Это было зафиксировано у 64 % педагогов (9 чел.). У 78 % педагогов (11 человека) в эссе представлена личностная оценка инклюзивного образования. Прослеживается положительное отношение к детям с ОВЗ. Приводятся примеры социальных эффектов инклюзивного образования.

Для изучения индивидуального стиля педагогического руководства учителя начальных классов использовалось анкетирование учителя на предмет оценки собственного стиля педагогического руководства, а также внешнее педагогическое наблюдение.

Чтобы определить, как преподаватель оценивает собственный стиль педагогического руководства, была использована дополненная методика Маленковой Н.Л. «Определение собственного стиля педагогического

руководства». Учителю предлагалось представить себя в воспитательной или учебной ситуации и оценить, насколько часто, или, наоборот, редко он поступает так, как указано в высказываниях. При ответе необходимо было обвести цифру от 1 до 5, соответствующую частоте указанных действий.

В ходе наблюдения за деятельностью учителя и учащихся во время урока были отмечены благоприятный психологический климат и оживлённая атмосфера совместной деятельности в большинстве классов.

Как показывает исследование, 4 педагога, придерживаются *авторитарного стиля руководства*, их отличает непонимание детей, неадекватность оценок, основанных лишь на показателях успеваемости. Авторитарные педагоги акцентируют внимание на негативных поступках учащихся, не принимая во внимание их мотивы. Такие внешние показатели успешности их педагогической деятельности как успеваемость и дисциплина чаще всего позитивны, но социально-психологическая атмосфера в коллективе, как правило, неблагоприятна. Воспитанники оказываются в позиции ведомых, в позиции объектов педагогического воздействия. Такой стиль тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает неадекватную самооценку учащихся, прививает культ силы, формирует невротиков. Противодействие воспитанников властному давлению педагога чаще всего приводит к возникновению устойчивых конфликтных ситуаций.

*Попустительский стиль* у 3 из 14 опрошенных. Ведет к панибратству или отчуждению; он не способствует развитию активности, не побуждает к инициативе, самостоятельности воспитанников. При таком стиле руководства нет целенаправленного взаимодействия «учитель—ученик». Следствием этого является отсутствие контроля деятельности учащихся и динамики развития их личности. Успеваемость и дисциплина в классах таких педагогов неудовлетворительны.

Для половины педагогов (50 % 7 чел.), придерживающихся *демократического стиля руководства*, характерны активно-положительное

отношение к школьникам, адекватная оценка их возможностей, успехов и неудач. Этот стиль располагает воспитанников к педагогу, способствует их развитию и саморазвитию, вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление, высокую адекватную самооценку и, что особенно значимо, способствует становлению доверительных, гуманистических отношений. При демократическом стиле педагог стимулирует учащихся к творчеству, инициативе, организует условия для самореализации. По внешним показателям своей деятельности педагоги этого стиля руководства уступают своим авторитарным коллегам, но социально-психологический климат в их классах всегда более благополучен. Межличностные отношения в них отличаются доверием и высокой требовательностью к себе и другим.

Наиболее предпочтителен для создания инклюзивной образовательной среды демократический стиль. Однако в деятельности учителя могут присутствовать и элементы авторитарного стиля руководства, например, при организации сложного вида деятельности, при установлении порядка, дисциплины. Учитель, реализующий инклюзивное образование должен быть в целом ориентирован на демократический стиль руководства, диалог и сотрудничество с учащимися, так как этот стиль позволяет максимально реализовать личностно-развивающую стратегию педагогического взаимодействия, повысить социализацию детей с ОВЗ и воспитывать толерантное отношение сверстников друг к другу.

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

кадрового обеспечения. Следует отметить, что полная готовность образовательного учреждения к совместному обучению детей с нормальным и нарушенным развитием выявлена не была. Готовность проявлялась в большей степени в финансовой и материально-технической обеспеченности организации и в меньшей - психологической готовности работников образовательного учреждения.

В целях анализа рефлексивно-оценочного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования использовались методики: опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога». Анализ данной диагностики свидетельствует о том, что большинство учителей начальной школы адекватно анализируют собственную педагогическую деятельность (65 % респондентов, 9 чел.), в состоянии выделить имеющиеся проблемы (71 % педагогов, 10 чел.), рефлексивно оценить уровень своей профессиональной компетентности в сфере организации инклюзивного образования (71% респондентов, 10 чел.).

Итак, высокий уровень сформированности мотивационно-ценностного критерия был зафиксирован у 15 % педагогов (2 чел.), средний уровень отмечен у 50 % педагогов (7 чел.) и низкий уровень выявлен у 35 % педагогов (5 чел.).

У 43 % педагогов (6 чел.) отмечается низкий уровень сформированности операционально-деятельностного критерия, у 43 % педагогов (6 чел.) – средний уровень. Высокий уровень отмечен у 14 % педагогов (2 человек).

Высокий уровень сформированности рефлексивно-оценочного показателя наблюдается у 22 % педагогов (3 чел.), средний уровень – у 64 % педагогов (9 чел.) и низкий уровень – у 14 % педагогов (2 чел.).

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования сформирована недостаточно. Это подтверждается наличием значительных показателей среднего и низкого уровней по каждому из рассмотренных критериев.

Отрицательное отношение к инклюзии меняется, когда учитель взаимодействует с «особыми» детьми, накапливает педагогический опыт, когда

такие дети делают первые успехи и являются принятыми своими одноклассниками и другими участниками образовательного процесса. Иначе говоря, когда такие дети адаптируются и социализируются в обществе, что не проходит без важной роли учителя.

Данная ситуация влечёт за собой необходимость в создании педагогических условий для формирования инклюзивной компетентности в массовой школе.

Педагоги начального образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Педагоги массовой школы должны научиться работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом и индивидуальном подходе к каждому.

Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей. А так же стоит отметить обладание учителями такой профессионально-значимой характеристики как самосовершенствование и саморазвитие.

Учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной методической поддержке и психологическом сопровождении, особенно работая в условиях инклюзии.

Школьным психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и

ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят в классе»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Педагоги начального образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное чему должны научиться педагоги массовой школы – это работать с детьми с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

У опрошенных учителей школы установлен средний и низкий уровни мотивированности к работе в условиях инклюзивного образования. Учителя начальных классов демонстрируют интерес к проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками, но готовность работать в данных условиях проявляет незначительное число педагогов, учителя принимают одних и отвергают других. Причина этого – отсутствие специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностей и темпах продвижения в образовательном процессе.

Состояние операционально-деятельностного критерия готовности педагогов к работе в условиях инклюзии на недостаточном уровне. Они не умеют проектировать коррекционно-образовательный процесс с учетом разных категорий детей, не владеют технологиями организации инклюзивного образования и не осуществляют грамотного сопровождения ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Одна из причин - неумение работать в «команде» со специалистами службы сопровождения.

Недостаточный уровень сформированности рефлексивно-оценочного критерия готовности к работе в условиях инклюзивного образования, т.к. педагоги не смогли адекватно оценить собственную педагогическую деятельность в аспекте организации совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием. Проведенное на констатирующем этапе исследование свидетельствует об актуальности проблемы и подтверждает необходимость подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, формирование у них инклюзивной компетентности.

## **Глава III Модель формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы**

### **3. 1. Педагогические условия формирования инклюзивной компетентности у учителей начальных классов**

В педагогическом словаре понятие «содержание» определяется как педагогически адаптированная система научных знаний, связанных с ними практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть обучающимся.

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

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

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



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

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

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

Наравне с мотивационно- ценностной составляющей следует включать в подготовку когнитивную и деятельностную. Необходимо учить педагогов конкретным специальным знаниям и умениям, а именно выявлению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, составлению адаптированных программ и индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, проектированию образовательного процесса в инклюзивной среде и т.п.

В результате анализа научной литературы были выявлены педагогические условия, способствующие успешному формированию инклюзивной компетентности учителей в процессе профессиональной подготовки:

- применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности учителей в условиях инклюзивного обучения посредством оптимального соединения

репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста деятельности;

- использование потенциала содержания педагогических дисциплин для формирования положительной мотивации к осуществлению инклюзивного обучения, приобретения знаний об особенностях развития, обучения и воспитания разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и о специфике профессиональной деятельности учителя общеобразовательной школы в условиях инклюзивного обучения;

- включение в содержание обучения учителей спецкурса «Инклюзивное обучение в общеобразовательной школе», предполагающего реализацию квазипрофессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения;

- обеспечение преемственности этапов формирования инклюзивной компетентности учителей, развитие и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности.

- организация семинаров и мастер-классов в специальных (коррекционных) учреждениях для учителей общеобразовательных школ

- Проведение открытых мероприятий педагогами инклюзивных образовательных учреждений позволяет продемонстрировать профессиональный рост, наметить дальнейшие цели собственной и командной деятельности

- на базе инклюзивной школы организовать различные виды деятельности, такие как:

- самостоятельные исследовательские проекты;
- пересмотр существующих программ;
- разработка поурочных планов;
- проблемные лекции;
- семинары;
- дискуссии;

- ситуативно-ролевые игры
- волонтерство
- стажировки
- освоение новых тем: методики и инструменты для инклюзивных классов;
- эффективное сотрудничество с родителями и семьей.

Содержание подготовки педагога инклюзивного образования предполагает единство когнитивного, личностного и деятельностного компонентов, их взаимосвязь и взаимодействие.

Обеспечение необходимыми педагогическими условиями и организация содержания подготовки – залог формирования инклюзивной компетентности у учителей начальных классов инклюзивной школы.

### **3.2 Описание модели формирования инклюзивной компетентности**

Нами планируется проведение обучения всей педагогической команды начальной школы. Общее число участников этой группы – 14 человек. Организация занятий по разработанной нами программе будет осуществляться в течение учебного года: три-четыре раза в месяц.

Исходя из проведённого нами исследования сформированности инклюзивной компетентности и готовности педагогов к «включённому» образованию мы можем выделить основные линии в подготовке учителей.

Такая подготовка к реализации инклюзивного образования представляют собой овладение совокупности теоретических знаний, способов осуществления профессиональной деятельности, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. То есть следует комплексно рассматривать подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Содержание обучения создается, создается в процессе обучения и выступает продуктом сотворчества обучающего и обучаемых. Продуктом

являются и отношения, целевые установки непосредственных участников педагогического процесса, их мотивы, ценностные ориентации, способы сотрудничества.

Необходимо учить педагогов конкретным специальным знаниям и умениям, а именно выявлению особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, составлению адаптированных программ и индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, проектированию образовательного процесса в инклюзивной среде и т.п. Работе в условиях инклюзивного образования отводят главенствующую роль мотивационно-ценностной составляющей. Необходимо формировать у учителей начальных классов способность принимать философию и методологию инклюзии. Работать над практическими умениями и навыками.

Основные содержательные задачи подготовки педагогов формирование эмпатии и толерантного отношения к детям с проблемами в развитии, а также обучение адекватным формам и способам взаимодействия с такими детьми, совершенствование переноса приобретенного позитивного опыта в педагогическую практику.

Таким образом, должна осуществляться работа по формированию инклюзивной компетентности на уровне всех компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного.

Обязательное требование к условиям реализации модели – практико-ориентированная направленность. В ходе обучения учителя смогут применять полученные знания в своей деятельности, анализировать ее, т.к. у каждого педагога в классе присутствует ребёнок с ОВЗ. Так же в процессе обучения испытуемые смогут совместно решать вопросы, касающиеся организации совместного обучения и воспитания детей разных категорий.

Формирование компетентности происходит поэтапно. На первом этапе (пропедевтическом или подготовительном), развивается эмоционально-ценностный, частично когнитивный и операционально-деятельностный компоненты компетентности. Второй, основной этап включает полную,

обширную и систематизированную информацию. И, наконец, третий, заключительный этап содержит интеграцию личностного, когнитивного и операционально- деятельностного компонентов.

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

Содержание подготовки определяется целью, которая заключается в развитии у педагогов инклюзивной компетентности как интегральной характеристики, включающей специальные знания педагогов, их профессиональный и жизненный опыт и их педагогические ценности. Технология подготовки педагогов требует поэтапной реализации: погружение в деятельность, проблематизация, целеполагание и планирование, конструирование и реализация решения профессиональной задачи, рефлексия осуществленной деятельности.

Модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования строится с учетом выявленных негативных и позитивных тенденций развития инклюзии, ориентируется на формирование у педагогов нового профессионального опыта в области совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием, непрерывного сопровождения педагогов в практике организации инклюзивного образования, командного характера обучения, научно-методической поддержки педагогов.

Формы проведения занятия: традиционные (например, лекция, семинар) и нетрадиционные. Например, мастер-классы, практикумы, работа с кейсами, фокус-групповые исследования и др.

Целесообразнее применять технологию проблемного обучения, проблемные лекции, элементы учебного диалога, технологию проектирования, ситуативного обучения, игровые технологии. Тренинговые занятия позволяют не только сформировать практические умения и навыки, но и установить эмоционально-позитивный контакт с педагогами, формировать их мотивацию и т.п.

Ориентация на процесс обучения как погружение педагогов в деятельность. Важно создать условия для переориентации с прослушивания учебной информации на активное решение педагогами профессиональных задач. При этом личностный компонент этого подхода предусматривал, что все обучение должно строиться с учетом прошлого опыта педагогов, их личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии.

Цель – разработка модели формирования инклюзивной компетентности учителей начальных классов, включающей содержание и технологию подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Реализация программы предусматривает решение ряда задач:

- актуализировать понимание педагогами сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок;
- способствовать формированию у педагогов знаний о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;
- создавать условия для развития у педагогов способности к эмпатии, к корректному и адекватному восприятию детей с ОВЗ;
- содействовать развитию у педагогов умений адекватно отбирать и применять в процессе организации совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием современные технологии и методы обучения, учитывая особые образовательные потребности детей с ОВЗ;
- создавать условия для развития у педагогов умений работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей комплексный характер

психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка с ОВЗ, интегрированного в образовательную среду здоровых сверстников;

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

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

Структура программы представлена пятью разделами:

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

В каждый раздел включены задания, где педагоги являются активным субъектом обучения. Они должны разработать алгоритм выхода из проблемы, восполнить недостающую информацию, осуществить систематизацию этой информации, провести сравнительные исследования, представить проект или модель решения этой задачи.

Такое построение профессиональной задачи рекомендовано ведущими отечественными учеными в области педагогики (В.А. Козыревым, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной).

Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен. Первый раздел должен познакомить педагогов с понятиями «инклюзия», «инклюзивное образование» и с моделями организации инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике.

Цель данного раздела: развитие у педагогов понимания сущности инклюзивного образования, его основных целевых, ценностных установок и условий организации.

Реализация цели осуществлялась посредством следующих задач:

1. Познакомить педагогов со спецификой инклюзивного образования как социокультурным и педагогическим феноменом.
2. Представить информацию о законодательной базе в сфере образования детей с ОВЗ.
3. Раскрыть современные тенденции развития инклюзивного образования в отечественной и зарубежной практике.
4. Познакомить с критериями и показателями готовности организации к инклюзивному образованию.

Задания, предложенные для работы учителям: поиск информации и подготовка сообщения, составление блок-схемы по данному сообщению. Найти противоречия (если они имеют место) в нормативно-правовых документах, отличия модели инклюзии за рубежом и в РФ, проанализировать готовность своего ОУ по предложенным критериям и описать решение по устранению недостатков.

Данные задания находят свою реализацию в работе мини групп (2-3 учителя), участники представляют свой продукт на круглом столе, после чего следует обсуждение поднятых вопросов. Сообщения должны быть максимально приближены к ситуации, которая наблюдается в школе, для того, чтобы вопросы, имеющиеся у учителей начальных классов были решены.

Второй раздел «Особые образовательные потребности детей с ОВЗ». В соответствии с диагностическими результатами, полученными на констатирующем этапе исследования, мы сочли необходимым включить в модульную программу вопросы изучения особенностей развития детей с ОВЗ и их особых образовательных потребностей.

Цель модуля – развитие у педагогов знаний о психофизическом развитии детей с ОВЗ и умений выявлять их особые образовательные потребности.



Основными задачами модуля стали:

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

Раздел включает следующую тематику:

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

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

Работа так же строится на основе работы в коллективе, учителя приступают к поиску информации, систематизируют и обобщают ее. Представляют на обсуждение разработанные блок-схемы, таблицы (например, классификации и виды дизонтогенеза), находят в нормативно-правовых документах (ФГОС НОО для ОВЗ) описание специальных условий и особых

образовательных потребностей. После переработки необходимой информации составляют проект по созданию особой (инклюзивной) образовательной среды в классе. Представляют данный проект непосредственно в своём классе (кабинете) и демонстрируют его на открытых уроках и в режимных моментах.

Раздел 3: «Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования» предназначен для ознакомления педагогов с технологиями организации инклюзивного образования, методами, формами и приемами коррекционно-образовательной работы с детьми с ОВЗ. Должны быть созданы такие практические ситуации, которые провоцировали бы педагогов к необходимости применения только что приобретенных знаний и умений. Например, разработать проект адаптированной образовательной программы для ребенка с ОВЗ (ребёнок из класса).

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

Основные задачи:

1. Содействовать развитию у педагогов умения адекватно применять современные технологии и методы организации инклюзивного образования.
2. Учить педагогов разрабатывать адаптированные образовательные программы для детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии.
3. Развивать у педагогов умение проектировать коррекционно-развивающую среду для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.
4. Способствовать профессиональному самообразованию педагогов, развитию их способностей выявлять и анализировать проблемы организации инклюзивной практики.

Изучаются следующие технологии организации инклюзивного образования: технология создания атмосферы включения всех участников образовательного процесса (Т. Бут, М. Эйнскоу), технология создания адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям всех детей

(Д. Митчелл), технология организации инклюзивного образования в общеобразовательных школах и детских садах (отечественный подход), технологии психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзии, технология поддержки и тьюторского сопровождения интегрированных детей.

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

После изучения технологий учителям предлагается организовать между собой дискуссионную площадку по проблемам устранения «формальной» инклюзии, где затрагиваются разные ее аспекты (теоретическое знание, мотивационно-ценностная ориентация, содержательный компонент – технологии, методы, средства организации инклюзии и пр.). Главная задача, которая стоит перед педагогами - создать модель эффективной инклюзивной среды.

Координатор по инклюзии (обучающий) направляет учителей на решение проблемы, следит за ходом дискуссии и помогает в поиске решения.

Технологии формирования у детей с нормальным психофизическим развитием толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ. Четвертый раздел предназначен для изучения отношения общества к лицам с ОВЗ и знакомства с современными подходами к формированию толерантного отношения в детском коллективе.

Цель: развитие у педагогов умения применять технологии формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе.

Задачи:

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

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

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

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

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

Важно добиться от участников экспериментальной площадки принятия ценности человека и ценности идеи инклюзии для сообщества, осознанности в формировании толерантного отношения у всех участников образовательного процесса.

Учителя разбирают конкретные ситуации неприятия детьми ребенка с ОВЗ, ситуации конфликтов как в детском коллективе, так и в отношениях «учитель-ученик», «учитель-родитель», «родитель ребенка с ОВЗ – родитель ребенка типичного развивающегося» и пр. педагогическая команда выстраивает систему работы по разрешению конфликта и формированию толерантного отношения.

Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк). Основным условием успешной организации инклюзивного образования является слаженная работа специалистов.

Цель пятого раздела: развитие у педагогов умения работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, интегрированных в общеобразовательное учреждение.

Задачи:

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

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

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

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

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

Выбор такого содержания был обусловлен тем, что работа междисциплинарной команды – это один из эффективных механизмов организации инклюзивной практики. Поэтому каждый учитель на определенный период активно взаимодействует с командой специалистов образовательной организации и работает над составлением (проектированием) адаптированной программы и индивидуального психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка с ОВЗ.

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в соответствии с содержанием разделов программы осуществлялась поэтапно. Главная роль отводится организации совместной деятельности обучающихся (педагогов) и обучающего (преподавателя), позволяющий формировать мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную, рефлексивно-оценочную готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

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

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

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III**

Необходимо избежать стихийности и формальности в процессе формирования инклюзивной компетентности учителей начальной школы, качественно построить инклюзивную образовательную среду, направленную на развитие всех детей.

Инклюзивное образование есть новая сфера профессиональной деятельности для педагогов общеобразовательных школ. Соответственно, они должны быть готовы к этой деятельности.

Подготовка педагогов направлена на качественное изменение их профессионально-личностных характеристик, преобразование их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов. Специалист должен научиться решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

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

## Заключение

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности учителей.

Инклюзивное обучение предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников в пределах одного класса по разным образовательным маршрутам.

Для практического осуществления инклюзивного обучения необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и разными позициями членов общества, и, прежде всего, неготовностью учителей к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях. Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности необходимо обладать каждому учителю.

На основании полученных в ходе констатирующего эксперимента данных был сделан вывод, что формированию инклюзивной компетентности как элементу профессиональной компетентности учителя в подготовке студентов пока не уделяется должного внимания. Работающие учителя не имеют определенных представлений об инклюзивном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, не имеют представления о понятии «инклюзивная компетентность учителя», но осознают важности наличия у себя подобного образования и работы над развитием инклюзивной компетентности.

На наш взгляд, целенаправленное формирование инклюзивной компетентности через создание педагогических условий для учителей приведет к тому, что включение детей с ограниченными возможностями здоровья в социум приобретет для педагога личностный смысл, что, в свою очередь, будет

способствовать гуманизации его педагогической деятельности и всей системы российского образования в целом.

На основе анализа философской, психологической, педагогической литературы нами описана целостная структура компетентности педагога, включающая инклюзивную компетентность учителя. Нами было рассмотрено определение инклюзивной компетентности будущих учителей, определены структурные компоненты данной категории.

Инклюзивная компетентность будущих учителей — это интегративное личностное образование, обуславливающее способность будущих учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития. В структуру инклюзивной компетентности будущих учителей входят ключевые содержательные и ключевые операционные компетентности.

Определение понятия «инклюзивная компетентность будущих учителей», его содержания и структуры послужили основанием для разработки критериев его сформированности. В качестве критериев сформированности инклюзивной компетентности будущих учителей выступают: мотивационный - сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; когнитивный — наличие системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; операционный - наличие освоенных способов и опыта решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения; рефлексивный - наличие способности к рефлексии в познавательной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения, а также к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.



**Библиографический список**

1. *Абрамова Н.А.* Программно-целевое управление развитием профессиональной компетентности будущих учителей коррекционно-развивающего образования Текст.: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Абрамова. - Якутск, 2006. - 202 с.
2. *Адольф В.А.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя Текст. / В.А. Адольф. // Педагогика, 1998. №1. - С.72-74.
3. *Аксенова, Л.Н.* Социальная педагогика в специальном образовании Текст. / Л.И. Аксенова. -М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192 с.
4. *Алехина, С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-92.
5. *Багаева, И.Д.* Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущих учителей Текст.: Автореф. дис. .канд. пед. наук: 13.00.01/И.Д. Багаева.-Д., 1991. 18 с.
6. *Бгажнокова, И.М.* Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции Текст. / И.М. Бгажнокова. // Вопросы образования, 2006. №2. - С. 30-38.
7. *Бобиенко, О.М.* Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования Текст.: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.08 / О.М. Бобиенко. Казань, 2005. - 155 с.
8. *Бондаревская, Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования Текст. / Е.В. Бондаревская. // Педагогика, 1997.- №4.

9. *Бондаревская, Е.В.* Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования Текст. / Е.В. Бондаревская. // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. Ростов н/Д., 1995. - С. 5-22.
10. *Бондаревская, Е.В.* Теория и практика личностно-ориентированного образования Текст. / Е.В. Бондаревская. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000. - 352 с.
11. *Бондаревская, Е.В., Бермус, Г.А.* Теория и практика личностно-ориентированного образования Текст. / Е.В. Бондаревская, Г.А. Бермус. // Педагогика, 1996. -№5.
12. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология Текст. / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1991. - 479 с.
13. *Гершунский, Б.С.* Философия образования Текст. / Б.С. Гершунский. М.: «Флинта», 1998. - 432с.
14. *Гонеев, А.Д.* Коррекционно-педагогическая подготовка учителя в системе профессионального становления Текст. / А.Д. Гонеев // Проблемы подготовки специалистов по коррекционной педагогике и специальной психологии. Курск, 1998. - 4.1. - 155 с.
15. *Гонеев, А.Д., Лифинцева, Н.И., Ялпаева, Н.В.* Основы коррекционной педагогики Текст. / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. М., 2002. - 272 с.
16. *Гурбо, Н.М.* Развитие профессиональной компетентности педагога колледжа на основе внедрения инновационных образовательных технологий Текст.: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Н.М. Гурбо. Челябинск, 2006,-194 с.

17. *Давыдова, Л.Н.* Методика оценки профессиональной компетенции педагога Текст.: методические рекомендации / Л.Н. Давыдова. — Астрахань: изд-во ОГОУ ДПО «АИГЖ», 2007. 20 с.
18. *Давыдова, Л.Н.* Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования Текст.: Дис. . доктора пед. наук : 13.00.01, 13.00. / Л.Н. Давыдова. Астрахань, 2005, - 343 с.
19. *Зубарева, Т. Г.* Развитие профессиональной компетентности специалистов в области инклюзивного образования / Т.Г. Зубарева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 297-310 (коррекционная педагогика, специальная психология).
20. *Иванов, Д. А.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрованов, О.В. Соколова. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с.
21. *Иванов, Д. И.* Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Завуч. – 2008. – №1. – С. 4-24.
22. *Иванова, Л. Ф.* Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя / Л.Ф. Иванова // Инновации в образовании. – 2002. – № 5. – С. 56-68.
23. *Ильина, О. М.* Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 68-72
24. Российская федерация. Законы. Об образовании Текст. //Сборник законов об образовании стран ближнего зарубежья. М.: ИТП и МИО РАО, 1993.- 258 с.
25. *Койнова, Ю.В.* Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского обучения Текст.: Автореф. дисс. .канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.В. Койнова. -М., 1996.-21 с.

26. Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, со специальными образовательными потребностями Текст. / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2004. №2. -С.3-6.
27. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года Текст. // Профессиональное образование, 2002. — №5. С. 17-20.
28. *Крюкова, Т.А.* Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики Текст.: Дис. . канд. пед. наук: 13100.08 / Т.А. Крюкова. Волгоград, 2004, - 186 с.
29. *Кузнецова, Е.П.* Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих социальных педагогов Текст.: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.П. Кузнецова. Чита, 2006, — 167 с.
30. *Кузьмина, Н.В.* Методы системного педагогического исследования Текст. / Н.В. Кузьмина. Л.: ЛГУ, 1980. - 172 с.
31. *Кузьмов, К.Р.* Подготовка будущего учителя к коррекционно-педагогической деятельности в общеобразовательной школе Текст.: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.08 / К.Р. Кузьмов. Калуга, 2004. - 214 с.
32. *Кузьмин О.С.* Диссертация: подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.: - Омск, 2015
33. *Кукушкина, О.И.* Коррекционная (специальная) педагогика Электронный ресурс. / О.И. Кукушкина // Альманах института коррекционной педагогики РАО. Электронное издание, 2002. Вып.5.
34. *Кутепова, Е. Н.* Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва, 2013. – С. 588- 592.

35. *Кутепова, Е. Н.* К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования / Е.Н. Кутепова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.- практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 218-220.
36. *Кутепова, Е. Н.* Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е.Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 103- 112.
37. *Лобанова, Н.Н., Косарев, В.В., Крючатов, А.П.* Профессиональная компетентность педагога Текст. / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. Самара — Санкт-Петербург, 1997. - 106 с.
38. *Лукьянова, М.И.* Развитие психолого-педагогической компетентности учителя Текст. / М.И. Лукьянова. М., 1996. - 196 с.
39. *Макаров, Ю. А.* Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде / Ю.А. Макаров // Альманах современной науки и образования – Тамбов, – 2011. – № 5. – С. 108- 111.
40. *Малофеев, Н.Н.* Современное состояние коррекционной педагогики Текст. / Н.Н. Малофеев // Дефектология, 1999. №1. - С. 7-12.
41. *Малофеев, Н.Н.* Специальное образование в России и за рубежом Текст. В 2 ч. / Н;Н. Малофеев. М., 1996. - 182 с.
42. *Маркова, А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя Текст. / А.К. Маркова // Педагогика, 1995. №6. - С. 55-63.
43. *Матяш, Н.В.* Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя Текст.: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Матяш. - Брянск, 1994. 16 с.

44. *Митина, Л.М.* Психология профессионального развития учителя Текст. : Дис. . докт. психолог, наук/ Л.М. Митина. — М., 1995. 589 с.
45. *Ожегов, С.И.* Словарь русского языка Текст. / С.И. Ожегов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. -М.: Рус.яз., 1990. 921 с.
46. *Пискунов, А.И.* Педагогическое образование: цель, задачи и содержание Текст. / А.И. Пискунов // Педагогика, 1995. №4. - С.59-63.
47. *Попова, Е.В.* Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышения педагогической культуры Текст.: Автореф. дис. .канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Попова. Ростов н/Д, 1996. 17 с.
48. Психологический словарь Текст. / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. - 448 с.
49. Психология и педагогика Текст.: Учебное пособие. / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Слостенина. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. - 438 с.
50. *Рувинский, Л.И.* Перспективы профессионально-деятельностной подготовки учителей Текст. / Л.И. Рувинский // Советская педагогика. — 1988. №7. — С.70-73.
51. *Сериков, В.В.* Личностный подход в образовании: концепции и технологии Текст. . — Волгоград, 1994.
52. *Ситаров, В.А.* Формирование методической компетентности будущего учителя Текст. / В.А. Ситаров //Формирование социально активной личности учителя. М.:Изд. МПГУ, 1989. - С.74-81.
53. *Слостенин, В.А.* Педагогика Текст. / В.А. Слостенин. М.: Школа-Пресс, 2000. - 512 с.

54. *Сластенин, В.А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование Текст. / В.А. Сластенин // Профессиональная подготовка педагога: Сб. науч. тр. М., 1988. С. 14-28.
55. *Сластенин, В.А., Шиянов, Е.Н.* Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования Текст. / В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов. // Теория и практика высшего образования. М., 1991. - С.3-18.
56. *Смолин, О.Н.* Нормативно-правовые вопросы организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья Текст. / О.Н. Смолин // Вестник Российского общественного совета по развитию образования. Выпуск 15. С.15-22.
57. *Смолин, О.Н., Горькавая, О.Е.* Почему возможности не равны? Правовые проблемы реализации права инвалидов на образование в современной России Текст. / О.Н. Смолин, О.Е. Горькавая / Интеграция, первые шаги к самостоятельной жизни. М., 2004. - С. 48-55.
58. *Хафизуллина, И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.08: / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с.
59. *Худоренко, Е. А.* Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии / Е.А. Худоренко // Социологические исследования. – 2010. – № 9. – С. 65-70 (Социальная политика. Социальная структура).
60. *Шипицина, Л.М.* Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья Текст. / Л.М. Шипицина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2004. №2. - С 7-9.

61. *Шипилина, Л. А.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л.А. Шипилина. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2010. – 204 с.
62. *Шиянов, Е.Н.* Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя Текст. / Е.Н. Шиянов. М., Ставрополь, 1991. - 179 с.
63. *Шиянов, Е.Н.* Гуманизация профессионального становления педагога Текст. / Е.Н. Шиянов // Педагогика, 1991. №9. - С. 80-84.
64. *Штейнмец, А.Э.* Психологическая подготовка к педагогической деятельности Текст. /А.Э. Штейнмец Калуга, 1998.-308с.
65. *Яковлева, И. М.* Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / И.М. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 242-243. 203.
66. *Яковлева, И. М.* Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога: монография. – М.: Издательство «Спутник+», 2009. – 220 с. 204.
67. *Яковлева, Н. Н.* Инклюзивное образование: социально- психологический аспект / Н.Н. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва, 2011. – С. 240-242.