

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
**«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Институт педагогики, психологии и социологии  
Кафедра современных образовательных технологий

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ Ковалевич И.А.

«\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2019 г.

## **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Готовность педагогов общеобразовательной школы к реализации  
инклюзивного образования**

44.04.04 Педагогическое образование

44.04.01.01 Управление человеческими ресурсами

Научный руководитель \_\_\_\_\_ доцент, к.и.н. О.М. Долидович  
Выпускник \_\_\_\_\_ Т.В. Хрущева  
Рецензент \_\_\_\_\_ Т.И. Яценко

Красноярск 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы. ....	8
1.1 Понятие и специфика инклюзивного образования .....	8
1.2 Особенности отечественной практики инклюзии в образовании.....	16
1.3 Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании.....	21
2 Исследование готовности педагогов общеобразовательной школы к реализации инклюзивного образования .....	28
2.1 Респонденты и методики исследования .....	29
2.2 Описание результатов исследования .....	33
2.3 Рекомендации администрации образовательного учреждения по работе с педагогами.....	75
Заключение .....	78
Список использованных источников .....	81
Приложения .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>

## **Введение**

Введение инклюзии в образовательную систему – важнейшая мера на пути реализации прав детей всех на получение качественного и доступного образования, которую наша страна начала реализовывать относительно недавно. Россияratифицировала Конвенцию ООН в области прав детей, прав инвалидов, кроме того, были приняты соответствующие внутренние правовые акты. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ введены такие понятия как «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование» [9, с. 3–4].

Интеграция детей с особыми потребностями в общеобразовательный процесс является закономерным этапом развития страны, которая меняет свое отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, инвалидам. Признается не только равенство их прав, но и общество признает, таким образом, свою обязанность обеспечить для них возможность самореализации в разных областях жизни, включая образование. Такой подход к образованию детей демонстрируют только достигшие определенного уровня экономического, культурного, правового развития государства. Общество постепенно начинает осознавать, что эти дети – часть социума, как и все прочие, их необходимо включать в основные социальные и образовательные процессы, а не ограничивать стенами специальных учреждений. Дети с ограниченными возможностями здоровья могут успешно адаптироваться, социализироваться и развиваться при условии, что обучение и воспитание были начаты вовремя и организованы правильно.

Однако такой вариант обучения ставит массовую образовательную школу и учителей общего образования перед целым комплексом сложных проблем (организация урока в инклюзивном классе, распределение режима учебной нагрузки для ребенка с нарушениями в развитии, использование

форм и критерии оценки деятельности всех обучающихся, эффективное проведение коррекционно-развивающих занятий и множество других).

Для того, чтобы переход к инклюзивному образованию совершился максимально комфортно, необходимы соответствующие условия. Одним из таких важнейших условий является готовность педагога к реализации инклюзивного образования. По этой причине профессиональный стандарт обозначает новое квалификационное требование к учителю – «готовность и способность педагогов учить всех без исключения детей, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей» [12, с.7].

В отличие от зарубежной системы образования, в российских школах инклюзия только начинает развиваться. Работа учителя в инклюзивном классе выходит за рамки традиционной деятельности, реализация принципов инклюзии чрезвычайно сложна – необходимо менять формы обучения, способы взаимодействия участников образовательного процесса и др.

Готовность учителя к реализации инклюзивного образования в нашей стране изучают педагоги и психологи М.А. Аристова [19], С.В. Алехина [16, 17], М.А. Алексеева [16], Е.Л. Агафонова [16], Ю.А. Герасименко [21], А.В. Демчук [22], И.Г. Колмакова [30], О.С. Кузьмина [34, 35, 36], Н.Н. Малофеев [42, 43], Н. М. Назарова [53], Н.А. Пугачева [47], Ю.В. Скоробогатова [52], И.Н. Хафизуллина [56, 57], Л.М. Шипицына [61, 62] и др. В этой области за последнее время произошел большой прогресс: ведется работа над уточнением терминов, проанализированы этапы и условия формирования готовности педагогов к реализации инклюзии и др.

Специалисты отмечают, что значительная часть учителей в нашей стране не готова к работе в инклюзивном образовательном процессе: они испытывают трудности в выявлении образовательных потребностей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, определении направлений и содержания коррекционной работы, организации взаимодействия со всеми участниками инклюзивного процесса и т.д. Отчасти

это обусловлено тем, что все еще дефицитен фонд технологий, которые используются в профессиональной подготовке учителей, существует нехватка научно-методических работ, обеспечивающих реализацию инклюзивного процесса. Однако значительную роль играют и профессионально-личностные качества педагогов, их настрой и субъективное отношение к новой модели взаимодействия.

**Проблема исследования** обусловлена противоречием между высоким социальным заказом на инклюзивное образование и неготовностью значительной части педагогических работников к его реализации.

**Объект исследования:** реализация инклюзивного процесса в системе общего образования.

**Предмет исследования:** готовность учителя общеобразовательной школы к реализации инклюзивного образования.

**Цель исследования:** исследовать структуру готовности учителей к реализации инклюзивного образования и разработать рекомендации для организации инклюзивного процесса.

**Задачи:**

- 1) определить понятие и специфику инклюзивного образования;
- 2) охарактеризовать особенности отечественной практики инклюзии в образовании;
- 3) проанализировать основные подходы к изучению критериев, показателей и уровневых характеристик понятия «готовность педагогов к реализации инклюзивного образования»;
- 4) провести исследование готовности педагогов общеобразовательной школы к реализации инклюзивного образования;
- 5) разработать рекомендации для административного звена школы по повышению готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

**База исследования:** Одна из гимназий г. Красноярска. В период с 2017–2018 по 2018–2019 учебный год число обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в учреждении выросло с 8 до 46 человек, что

составило 4 % от общего числа учеников. Число учителей, работающих в образовательном учреждении составило 112 человек.

### **Применяемые методики:**

1. Анкета «Я и инклюзивное образование» (в адаптации О.С. Кузьминой). Анкета состоит из двух частей, одна из которых позволяет получить информацию о респонденте (пол, возраст, образование, должность в образовательном учреждении). Вопросы второй части дают возможность увидеть профессиональную и личностную позицию педагога в области инклюзивного образования. Данную анкету мы применяем для анализа мотивационно-ценостного компонента готовности учителя к реализации инклюзивного образования.

2. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макаров). Методика направлена на определение сформированности профессиональной педагогической толерантности учителей, которая в нашем исследовании рассматривается как элемент мотивационно-ценостного критерия готовности к реализации инклюзивного образования.

3. Методика оценки работы учителя (автор Л.М. Митина) применяется для анализа также мотивационно-ценостного и операционально-деятельностного критериев. Заполнение бланка методики по оценке и анализу деятельности педагогов осуществлялось непосредственно после посещения их уроков.

4. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелох) помог определить рефлексивно-оценочную составляющую готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования. С его помощью также выявлялись профессиональные затруднения, проблемы учителей, а также умение проводить самоанализ педагогической деятельности.

Методики, анкеты, опросники, были адаптированы: некоторые вопросы изменены с учетом особенностей дефицитов детей, с которыми работают учителя, а также количества обучающихся в классе.

# **1 Реализации инклюзивного образования в условиях общеобразовательной школы.**

## **1.1 Понятие и специфика инклюзивного образования**

На сегодняшний день наиболее распространенное определение инклюзии сформулировано следующим образом: «Инклюзивное образование (французский вариант «inclusif» – включающий в себя; от латинского слова «include» – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в том числе и для детей с особыми потребностями. В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности» [47, с.135].

Термины «инклузия» и «инклюзивное образование» являются в педагогической практике относительно новыми – они используются со второй половины XX в. Первыми о проблемах, связанных с образованием и инклюзией стали говорить родители детей с ограниченными возможностями здоровья. Их основной запрос заключается в обеспечении возможности для таких детей стать полноправными членами общества: самим решать бытовые, социальные, финансовые вопросы и личные потребности.

В любую историческую эпоху, подходы к людям с ограниченными возможностями здоровья, просматривались через отношение общества к ним. В целом в большинстве стран мира это отношение и его эволюция на протяжении последних двух столетий, были идентичными.

До XIX в. отношение к детям с нарушениями в развитии было неоднозначным. С одной стороны, дети с отклонениями в умственном и физическом развитии рассматривались обществом как неполноценное меньшинство, которое нуждается в жалости и заботе, с другой – внешние

отличия часто вызывали страх и воспринимались как что-то мистическое и опасное. Это и стало основой для формирования позиции непринятия и даже гонений [48, с. 162–167].

В период средних веков отношение общества и законодательства к таким детям было довольно жестоким. К умственно отсталым людям применялся термин «идиот» (от греч. *Idiotos* – невежда; лицо, не принимающее участия в общественной жизни). Слово широко применялось для людей с любым уровнем интеллектуального нарушения, от незначительного до выраженного. Они не получали никакой социальной помощи, фактически исключались из жизни общества [25, с. 21].

Постепенный переход к системе всеобщего начального образования положил начало системе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Лидером в этом отношении стала Германия. Так, в 1778 г. в Лейпциге С. Гейнике основал Институт для глухонемых, в 1806 г. немецкий тифлопедагог А. Цейне и французский учитель В. Гаюи открыли первое учебное заведение для слепых детей. Затем учебные заведения для слепых и глухонемых начали открывать по всей стране. Семьи таких детей сделали огромную работу по преодолению общественного предубеждения, доказали, что их дети безопасны для общества. Хотя потребовалось значительное количество времени для того, чтобы прижилась мысль о том, что особые дети нуждаются не только в уходе, но и в обучении и элементарном контакте с социумом [48, с. 163].

В течение XVIII–XIX вв. в европейских государствах (Франции, Англии, Германии) и США открывались самые разнообразные частные и государственные специализированные учебные заведения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Произошло изменение общественного отношения к детям с нарушениями в развитии. Их права на всеобщее начальное образование было законодательно закреплено. Однако в большинстве стран все еще преобладала политика сегрегации таких детей от

общества – их обучали в специальных закрытых учреждениях интернатного типа.

Лишь после окончания Второй мировой войны по инициативе ООН европейские государства поставили своей задачей обеспечить права детей-инвалидов на получение качественного и доступного образования. С этой целью был принят целый ряд документов: «Декларация прав ребенка» (1959 г.), «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.), «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.), «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.), «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990 г.), «Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью» (1993 г.), «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями» (1994 г.) и др. [48, с. 164].

Смена вектора в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья характеризовалась экономическим подъемом и либерально-демократическими преобразованиями. В странах Европы внедрялась медицинская модель подхода к работе с детьми-инвалидами, позиция государства и общества сменилась на восприятие их как людей, нуждающихся в долговременном уходе. Совершенствовалась система образовательных и реабилитационных учреждений, детально изучались трудности и специфика обучения таких детей, создавались дошкольные и постшкольные учреждения, появился институт социальных работников и консультирования для родителей и семей. Тем не менее, большинство школ оставались закрытыми, изолированными от системы массового образования.

В 1960–1970 гг. в Европе и Америке проходили массовые протесты, направленные против дискриминации детей-инвалидов в общественной жизни. В результате в большинстве развитых стран были закрыты крупные интернаты и психиатрические больницы для детей, отстающих в развитии.

С течением времени помещение детей в специальные школы стало восприниматься как нарушение прав, губительное навешивание ярлыка. В

1970-е гг. в Швеции было введено понятие «нормализация», который означал принятие обществом человека-инвалида. Ее главным принципом было положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к нормальным. Таким образом, делался вывод о том, что все дети независимо от степени и видов нарушения развития имеют право и должны получать образование [48, с. 165].

В 1978 г. были прописаны перспективы развития инклюзивного образования за счет интеграции детей с особенностями развития в общеобразовательные школы. В 1981 г. это положение было прописано в «Законе об образовании» и начало реализовываться на практике. Термин «дети-инвалиды» был заменен на «дети с особыми образовательными потребностями».

ООН объявила Международным годом инвалидов 1981 г. Проблемы этой социальной группы стали предметом внимания общества. При ООН была создана Международная Организация инвалидов, члены которой сами придерживались принципа «независимой жизни» и занимались его популяризацией. По примеру Международной Организации инвалидов люди с ограниченными возможностями начали объединяться в организации, члены которых оказывали помощь друг другу. Первой стал Центр независимой жизни, созданный в 1972 г. в Беркли. В настоящее время в Америке действует несколько сотен таких центров, и их сеть ежегодно расширяется.

Однако введение таких инноваций в образовательную практику массовых школ натолкнулось на неготовность учителей работать в новых условиях. Ситуация, когда в европейских странах во второй половине XX в. были детей из специальных школ, просто переводили в массовые, показала неэффективность такого подхода.

В этот момент явными стали ограничения социума и готовность быть в контакте с теми, кто имеет ограничения. Практика показала, что простое соединение массовых и специальных школ, не только понизило качество

образования, но и открыло ряд проблем, которые решить возможно только через анализ сильных позиций мирового педагогического опыта.

В 1994 г. в Испании состоялась Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями. По результатам конференции в педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. В «Саламанской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» был провозглашен принцип совместного обучения детей. Соответственно он означал необходимость изменения системы массового образования и учебно-воспитательного процесса с целью создания условий для обучения всех категорий детей [48, с. 166].

Таким образом, в течение длительного исторического периода смог утвердиться фундаментальный принцип инклюзивного образования – признание ценности каждой личности и направленность на создание специальных условий для успешной социализации детей с ограниченными возможностями.

В настоящее время процесс реализации инклюзивного образования в разных странах мира происходит по-разному, в зависимости экономических возможностей, особенностей социальной структуры, уровня культурно-образовательного развития. Далеко опередили другие страны в сфере теоретического изучения и практического воплощения инклюзивного образования такие страны, как Нидерланды, Дания, Исландия, Норвегия, Испания, Швеция, США, Канада, Кипр, Индия, Мальта, и Великобритания.

Для примера можно рассмотреть опыт развития инклюзивного образования в США. Первые школы для глухих, слепых, учащихся с нарушением поведения открывались с начала XIX в. Однако еще долгое время не проводилось никакой целенаправленной государственной политики в отношении всеобщего начального образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

В период с 1875 по 1914 гг. осуществлялся переход к обязательному школьному образованию. Одновременно формировались специальные школы или классы для детей-инвалидов. Лишь спустя значительный временной период, в 1973 г. был принят «Закон о реабилитации инвалидов», который прописал финансирование специального образования в системе обычных школ. В 1975 г. принят «Закон о всеобщем образовании детей-инвалидов», которым было официально утверждено право детей на получение бесплатного образования в государственных школах. Принятию этих законов предшествовала борьба родителей, которые вели длительные судебные процессы со школами, не принимавшими детей-инвалидов [41, с. 110–111].

Закон «Об образовании для детей-инвалидов» подвергался многочисленным правкам. В 1990 г. он был переименован в «Закон об образовании для лиц с инвалидностью». Как центральный элемент образования ребенка-инвалида был принят план индивидуального обучения., в котором должны были прописываться цели, процедуры и результаты обучения и воспитания ребенка с учетом особенностей его здоровья. Серьезные дискуссии развернулись вокруг вопроса о дисциплинарных требованиях к учащимся. Представители администрации школ настаивали на возможности удалять из классов детей с инвалидностью, чье поведение не соответствовало общепринятым нормам. Но таким детям все равно предоставлялась возможность получать бесплатное образование в надлежащем объеме.

В 1970–1980-е гг. американские ученые продолжали разрабатывать социально-педагогические приемы, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями здоровья успешно адаптироваться и обучаться в условиях общеобразовательной школы.

В 1990-е гг. организация «Инициативы массового обучения» возглавила широкое движение за интеграцию людей с ограниченными возможностями в социум, а, следовательно, и в образовательную сферу. В

нем принимали активное участие школы. Количество инклюзивных классов увеличивалось. Правительство не возражало против движения, поскольку обучение детей в инклюзивной системе было выгодно и с экономической точки зрения.

В 1990 г. был принят «Закон об американцах-инвалидах», который предоставлял возможность инвалидам принимать участие в бизнесе, политике, искусстве и общественной жизни. Самые важные его положения – право инвалидов на труд и обязательное обустройство мест общественного пользования. Работодателям законодательно запретили дискриминировать людей с ограниченными возможностями.

Сегодня все государственные школы США являются инклюзивными. Инклюзивные школы обучают всех детей по месту жительства. Цель любой школы государство и граждане видят в предоставлении всем учащимся возможности наиболее полноценной социальной жизни. В таких школах изменяются взаимоотношения между всеми участниками учебного процесса, в результате все дети, а не только дети-инвалиды, получают внимание и поддержку, которые позволяют им ощущать безопасность и быть успешными.

В 2002 г. в США был принят закон «Ни одного отстающего ребенка», согласно которому все дети независимо от их социального статуса, места проживания, расы имеют право на получение качественного образования. Закон «Об образовании лиц с инвалидностью» от 2004 г. подтверждает права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование, в нем прописаны требования к общеобразовательным школам, условиях в которых должны в максимальной степени соответствовать их особым потребностям и сопровождаться необходимой поддержкой, а также отвечать потребностям здоровых сверстников.

Американская модель реализации инклюзивного образования на сегодняшний день считается эталонной. Она не только делает возможной успешную адаптацию и интеграцию детей-инвалидов в обществе, но и

является экономичной для государства. Государственные ассигнования на специальные интернаты минимальны, обслуживание инвалидов происходит по месту их жительства.

## **1.2 Особенности отечественной практики инклюзии в образовании**

В советский период истории нашей страны обучение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось в закрытых коррекционных школах. В них были созданы особые условия со специальными программами, индивидуальными обучающими методиками, сопровождением образовательного процесса психологической, логопедической, медицинской помощью. Однако такие учреждения существовали не в каждом районе, области. Дети с ограниченными возможностями здоровья проживали и обучались в школах-интернатах, находящихся в сотнях километров от дома. Многие родители фактически не принимали участия в их воспитании, поскольку не проживали с ними [33, с. 382].

Критику раздельного обучения детей с нормой и нарушениями в отечественной практике образования одним из первых высказал Л.С. Выготский: «При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника-слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приоровано и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь» [5, с. 81–82].

Становление инклюзивного образования в России началось в 1990-е гг. после знакомства с европейской и североамериканской культурой и практикой отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья как равным. Принципы инклюзивного образования подкреплены такими нормативно-правовыми актами, как Конституция Российской Федерации и Федеральный закон «Об образовании», где оно трактуется как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных

возможностей (ст. 2)», законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», конвенцией о правах ребенка, указом Президента «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [18, с. 8–9].

Отечественные специалисты принципиально разводят понятия «образовательная интеграция» и «инклюзия», поскольку в основе инклюзивного образования лежит идея включения детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего массового образования. Интеграция трактуется как адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья к условиям совместного обучения с другими детьми. Однако фактически не все такие дети могут обучаться в массовой школе. Наиболее успешно интегрируются дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Под инклюзией понимают успешную социализацию детей с другими отклонениями в развитии: «В отличие от интеграции цель инклюзии заключается в создании благоприятной среды для совместного обучения детей разных категорий, в том числе с ограниченными возможностями здоровья» [18, с.9]. В условиях инклюзивного образования должны быть учтены интересы и удовлетворены потребности всех детей без исключения, поскольку каждый ребенок воспринимается как уникальная личность.

В Советском Союзе идея интегрированного обучения не нашла поддержки ни в системе массового, ни в системе специального образования. В виде эксперимента ее исследовали специалисты Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук СССР. В 1990-е гг. ряд образовательных учреждений в Москве, Санкт-Петербурге, Новосибирске и др. начали работу в режиме интеграции, но «системного внедрения инклюзивного образования в России не произошло до настоящего времени» [33, с. 381].

С 1 сентября 1996 г. согласно решению Министерства образования Российской Федерации в учебные планы педагогических вузов были введены

специальные курсы «Основы специальной (коррекционной) педагогики» и «Особенности психологии детей с ограниченными возможностями здоровья». В рамках этих курсов будущих педагогов должны были готовить к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Сразу же появились рекомендации учреждениям дополнительного профобразования педагогов ввести эти курсы в планы повышения квалификации учителей общеобразовательных школ [55].

В 2001 г. состоялась Международная научно-практическая конференция по проблемам интегрированного обучения, на которой была принята «Концепция интегрированного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Почти 200 учителей-практиков, ученых из Бельгии, Америки, Франции, Португалии, Белоруссии, России перед принятием концепции обсудили проблемы образовательной и социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья [35].

В 2001 г. вышло письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными возможностями)», согласно которому каждый ребенок в любом регионе должен иметь возможность получить образовательные услуги по своему месту жительства [31, с. 37].

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 95 от 24.03.2009 г. окружная психолого-медицинско-педагогическая комиссия разрабатывает для ребенка индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, согласовывая его с родителями. Именно психолого-медицинско-педагогическая комиссия оценивает, можно ли допустить ребенка к обучению в образовательном учреждении инклюзивного типа; выбирает форму инклюзивного образования (на базе специализированного центра, в дошкольном учреждении, инклюзивном классе средней общеобразовательной школы, на дому и т. д.) [31, с. 37].

Согласно заявлению министра образования и науки России О.Ю. Васильевой, включение детей с ограниченными возможностями здоровья в систему образования начинается с раннего возраста. В 2017 г. 80 % таких детей было охвачено дошкольным образованием. По статистике в России порядка 470 тысяч дошкольников, более 754 тысяч школьников – это дети с особыми образовательными потребностями. На сегодняшний день в России работает 20 % школ, где есть возможность получить инклюзивное образование. Для сравнения: в 2011 г. таких школ было всего 2,5 %. [54, с.165]

Российские специалисты в сфере дефектологии разрабатывают приемы и методы обучения детей с разными психофизическими отклонениями. Практическая реализации данных подходов в специальных учебных заведениях имеет свои результаты. По мнению Н.Н. Малофеева, специальные образовательные учреждения имеют солидный опыт такой работы, что может являться основой для сопровождения процессов инклюзии [34].

Интересным примером является школа Е.А. Ямбурга – адаптивная школа со смешанным контингентом учащихся (обычные, одаренные, и те, кому необходима коррекция). Школа сама адаптируется к индивидуальным особенностям учащимся, педагогический коллектив внимательно следит за интеллектуальным, эмоциональным, волевым развитием учащихся. Такая модель является примером вариативности образования. Основная идея педагогического коллектива, гласит: «Можно и нужно учить всех детей без исключения, вне зависимости от их способностей, склонностей, индивидуальных различий» [23, с. 59].

Отечественные специалисты поддерживают идею ранней широкой помощи ребенку с отклонениями в развитии как части системы социальной поддержки, охраны здоровья и специального образования. Уникальность и огромный ресурс для исправления дефицитов возможен в первые годы жизни ребенка, чем он старше, тем сложнее коррекция и в некоторых случаях процессы становятся необратимыми. Возраст до трех лет период

первоначального формирования качеств и свойств личности, которые служат в дальнейшем фундаментом для приобретения любых компетенций. Эта позиция представлена в работах представителей культурно-исторической теории Л.С. Выготского и его научной школы. Организацию системы раннего выявления особых детей Н.Н. Малофеев, О.Г. Приходько называют перспективным направлением, поскольку это позволяет не только скорректировать дефициты ребенка, но и практически свести их до минимума, что в свою очередь, существенно повышает результаты инклюзивного образования [34, 39].

В работах С.В. Алехиной и других специалистов рассматривается организация специального сопровождения семьи с особым ребенком, что позволяет формировать единую образовательную среду [16]. Долгое время проблемы ребенка с ограниченными возможностями здоровья волновали только близких людей, это объясняет и напряжение, с которым сталкиваются специалисты социальных, образовательных областей в современное время. Необходима система грамотного сопровождения семьи, усиление коррекционно-развивающий потенциала самого ребенка, через единые требования в учебном процессе, тем самым сделав его более успешным в образовании.

Многие исследователи – в том числе Т.А. Алехина, М.М Семаго, Н.Я. Семаго – отстаивают идею создания психолого-медицинско-педагогических консилиумов с целью поддержки и сопровождения инклюзивных процессов в конкретном образовательном учреждении [23, с.60-64]. Комплексный подход может обеспечить только междисциплинарная команда специалистов, сопровождающая особого ребенка и его семью, в образовательном учреждении. Это позволит выявить образовательные потребности, разработать индивидуальный образовательный маршрут, отследить динамику развития ребенка. Создавая условия в образовательном учреждении для особого обучающегося, педагог совместно с семьей формирует общечеловеческие ценности и инклюзивную культуру в обществе.

Определяя основные направления развития отечественной практики реализации инклюзивного образования можно отметить как слабые, так и сильные ее позиции. К слабым можно отнести формальный перенос зарубежной модели образовательной инклюзии, форсирование процессов инклюзии через увеличение количества особых детей в общеобразовательные учреждения, сокращение специальных (коррекционных) учреждений. К сильным – организацию системы раннего выявления особых детей, создание психолого-медико-педагогических консилиумов на базе образовательных организаций, разработку мониторинговых программ, позволяющих отследить динамику развития ребенка, сопровождение семьи через включение в образовательный процесс.

Таким образом, развитие инклюзивного образования в нашей стране – общественно значимый процесс, основанный на развитии концепций прав человека и равных возможностей. В соответствии с этим предъявляется ряд специальных требований к профессиональным и личным качествам педагогов. Они должны проявлять не только высокий уровень общей профессиональной подготовки (предметные знания, методические навыки и др.), но также знать специфику обучения, развития и воспитания детей в условиях инклюзивной образовательной среды, уметь проектировать учебный процесс в таких условиях, успешно взаимодействовать с участниками этого процесса, владеть необходимыми дефектологическими знаниями и специальными педагогическими технологиями.

### **1.3 Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании**

Психологи под готовностью понимают сложное, целенаправленное состояние личности, с динамической структурой и понятной мотивацией. Готовность нельзя сводить только к «настрою» на деятельность, психическому состоянию или к набору профессиональных умений и навыков. Психологическая готовность состоит из элементов действия, необходимых для решения задач, а конкретнее – из осознанной потребности, постановки цели и задач, плана и модели действий, анализа условий [59 с. 113–117].

Психологическую готовность в качестве «сложного личностного новообразования, которое включает взаимодействие мотивационного, эмоционально-волевого, ориентировочно-мобилизационного, познавательно-оценивающего, операционно-деятельного, когнитивного компонентов» трактует В.Ф. Жукова [20, с. 121]. Уровневый подход к готовности описывает А.А. Понукалин: физиологический уровень через общую активность отвечает за энергетическое обеспечение, психологический – за преобразование психических явлений и сигнальную основу деятельности, субъективный (личностный) уровень представлен в целостных формах явлений и объясняет все чувства, образы [46].

Понятие готовности к профессиональной деятельности предполагает наличие у специалиста знаний и умений, установок, качеств личности, которые обеспечивают возможность сознательно и добросовестно, со знанием дела приступать и творчески выполнять свои профессиональные функции и обязанности [63, с. 153].

При реализации инклюзивного образования в одном классе присутствуют самые разные дети (билингвисты, с особыми образовательными потребностями и др.), что выдвигает серьезные требования к содержательному и методическому наполнению урока, а это, в свою очередь, зависит от профессионально-личностной направленности и готовности педагога работать в таких условиях. Понятие «профессионально-личностная готовность» представляет собой интегральную характеристику,

объединяющую ценностные ориентации учителя, педагогическую позицию и установки относительно обучения и воспитания детей. Ю.А. Герасименко выделяет в структуре профессионально-личностной готовности две составляющие – личностную и профессиональную. Личностную образуют ценностные ориентации, установки, ожидания, мотивация, профессиональную образуют содержательные и статусные черты профессиональной деятельности [31, с. 145–146].

Готовность педагога к реализации инклюзивного образования Ю.А. Герасименко предлагает рассматривать как интегральное личностное образование, включающее мотивационно-ценостный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Для определения каждого из них предлагает использовать инструментарий: опросник «Определение базовой ориентации личности» (А. Басса), «Диагностику полимотивированных тенденций в Я-концепции» (С.М. Петровой), опросник «Самооценка профессиональной педагогической мотивации» (Н.П. Фетискина), опросник «Ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми» (В.Г. Маралов). В результате проведенного исследования Ю.А. Герасименко приходит к выводу о том, что у преобладающей части российских педагогов все три компонента (мотивационно-ценостный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный) не сформированы, что объясняет профессиональным выгоранием [21, с. 145–146].

Группа исследователей – С.В. Алексина, М.А. Алексеева, и Е.Л. Агафонова – раскрывают готовность педагогов к работе в условиях инклюзии также через два компонента – профессиональную и психологическую готовность. Профессиональная готовность, по их мнению, включает: знаниевую («информационную») составляющую в области основ психологии и коррекционной педагогики, индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, владение специальными педагогическими технологиями, готовность к профессиональному

взаимодействию и обучению, способность моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения. Психологическая готовность состоит из эмоционального принятия детей с различными нарушениями, готовности включать всех в учебный процесс, удовлетворенности собственной педагогической деятельностью. Основным психологическим процессом, который определяет эффективность деятельности учителя в системе инклюзии, считается эмоциональное принятие детей с особенностями развития. Авторы акцентируют внимание, что первичным и важнейшим этапом подготовки педагогов к реализации инклюзии должен быть этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов [16, с. 87; 17, с. 9].

Понятие «инклюзивная готовность» применяет в своих работах В.В. Хитрюк. Она понимает его как «субъектное качество личности, содержательно раскрывающиеся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [58, с. 82]. То есть это интегральная и субъективная характеристика личности педагога, формирующаяся в процессе изучения основ дефектологии и отработки практических умений и навыков в этой области. В качестве структурных компонентов выделяет: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой. Каждый из них может быть развит на элементарном, функциональном уровнях или уровне «системного видения». Автор предлагает, определять сформированность инклюзивной культуры будущих учителей и проектировать подготовку учителей в условиях инклюзии на основе структурно-уровневого анализа.

В исследованиях С.И. Сабельниковой главным аспектом готовности педагога к реализации инклюзии являются психолого-педагогические знания об отличии инклюзивного образования от традиционных форм образования, психологических закономерностях и особенностях развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды, способах взаимодействия детей особых и детей с нормой развития, а также умение организовать контакт

между всеми объектами образовательной среды. По ее мнению, подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – творческий процесс формирования и развития собственной профессиональной компетентности [49].

Готовность учителя к реализации инклюзивного обучения некоторые ученые трактуют как инклюзивную компетентность. Например, И.Н. Хафизуллина придерживается именно этого понятия, в структуре которого также выделяет элементы – мотивационный, когнитивный, рефлексивный, операционный. Мотивационный – это личностная заинтересованность и положительная направленность на педагогическую деятельность в условиях инклюзии, а также совокупность прочих мотивов (социальных, познавательных, профессиональных и др.). Когнитивный состоит из способности педагога мыслить и принимать решения на основе системы знаний в сфере инклюзивного обучения. Анализ собственной профессиональной деятельности становится содержанием рефлексивного элемента. Способность к выполнению конкретных профессиональных задач (обучению, воспитанию, развитию) – основные позиции, определяющие операционный компонент инклюзивной компетентности будущих педагогов. Однако в своих работах И.Н. Хафизуллина анализирует компетентность студентов, обучающихся на педагогических факультетах, которые лишь через несколько лет приступят к работе в школе, не затрагивая вопрос об инклюзивной компетентности уже работающих педагогов [56, с.17-22; 56, с.78-101].

В исследовании Ю.В. Скоробогатовой показано, что значительная часть учителей считают себя не готовыми к реализации инклюзивного образования или обозначают свою готовность как частичную. И лишь не большая часть (около 1/5) определяют себя готовыми к такой деятельности. При этом неготовыми считают себя и учителя, имеющие общий педагогический стаж более 20 лет. В качестве причин своей неготовности они называют дефицит знаний об особенностях детей с ограниченными

возможностями. Основным профессиональным и личностным качеством, значение которого многократно вырастает при работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, Ю.В. Скоробогатова называет толерантность: «Педагогу, работающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья, необходимо проявлять толерантное отношение к внешности воспитанников и особенностям поведения, взаимодействию и речевым высказываниям, а иногда и полному отсутствию речи. В связи с увеличением количества стрессовых ситуаций, с которыми сталкивается педагог при обучении «особых» детей, адаптация к ним возможна за счет формирования социально-психологической толерантности личности педагога» [52, с. 177].

В результате проведенного исследования (использовалась анкета «Отношение педагога к инклюзивному образованию», методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макарова), опросник «Профессиональное эмоциональное выгорание» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) Ю.В. Скоробогатова сделала вывод о том, что готовыми к реализации инклюзивного образования можно считать не более 12–20 % учителей, для которых характерен низкий уровень профессионального выгорания, оптимальный – толерантности и положительно оценивающих собственную готовность [52, с. 180].

В исследовании Н.А. Пугачевой показано, что более 90 % учителей отмечают, что не знакомы с основными положениями и принципами инклюзивного образования или испытывают нехватку информации по этому вопросу. Они не знакомы с методами и технологиями работы с такими детьми, поэтому предпочитают отправить их в коррекционные классы или организовать обучение на дому. Крайне низким оказался уровень готовности включения детей с различными видами заболеваний в учебную деятельность. Важную роль играют также страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная

неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми [47, с. 134–140].

В работах О.С. Кузьминой выявлены показатели готовности педагогов инклюзивного образования для каждого структурного компонента готовности (мотивационно-ценостный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный), а также обозначены уровни готовности для всех критериев (высокий, средний, низкий).

Мотивационно-ценостный – знание философии, принципов и задач инклюзивного образования, проявление заинтересованности в решении проблем инклюзивного образования, мотивация. Операционально-деятельностный компонент предполагает способность учителя понимать особенности возрастного и личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения, реализовывать эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования, создавать коррекционно-развивающую среду и использовать ресурсы и возможности образовательного учреждения для развития всех детей, осуществлять профессиональное самообразование. Рефлексивно-оценочный компонент определяется способностью педагогов анализировать цель, задачи профессиональных изменений, а также проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности в отношении реализации инклюзивного образования, проводить анализ существующих ресурсов и возможностей для проектирования и реализации совместного обучения обучающихся с нормальным развитием и с ограниченными возможностями здоровья, осуществлять контроль за целесообразностью своих действий, оценивать результаты инклюзивного образования [36, с.268-274].

В качестве инструментов она предлагает использовать следующие методики: анкету «Я и инклюзивное образование», методику диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макарова),

методику оценки работы учителя (автор Л.М. Митина), Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелох).

В нашем исследовании мы исходим из теоретических положений, изложенных О.С. Кузьминой. Вслед за автором, мы рассматриваем готовность педагогов к реализации инклюзивного образования как процесс развития профессиональной компетентности учителя, направленный на гуманистические цели и педагогические ценности, результатом которого становится способность решать профессиональные задачи в условиях инклюзии. Готовность выражается в профессионально-личностных характеристиках учителя и его способности решать такие задачи как выявлять особенности развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, проектировать совместный учебный процесс, организовывать взаимодействие всех участников инклюзивного процесса, самообразовываться по вопросам инклюзивного образования.

## **2. Исследование готовности педагогов общеобразовательной школы к реализации инклюзивного образования**

## **2.1 Респонденты и методики исследования**

Респондентами стали 56 учителей одной из гимназий города Красноярска: учителя предметники 26 человек (46,5 %), учителя начальных классов 24 человека (42,8 %), руководители кафедр и администрация гимназии 6 человек (10,7 %). Учителя начальных классов, обучая ребенка четыре года, одними из первых сталкиваются с дефицитами обучающегося, и чаще всего отправляют на диагностику, комиссии различных уровней, по заключению которых ребенок получает статус обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, а также участвуют в составлении рекомендаций по организации работы с ним. Руководители кафедр и администрация несут ответственность за рабочие программы, учебные планы и их сопровождение на этапе составления, реализации и анализа. Учителя предметники непосредственно работают с обучающимися и их родителями, организуют разные виды взаимодействия, необходимые для организации учебного процесса по предмету. От их знаний, усилий, качества работы зависит успеваемость детей, психологическая атмосфера в классе, комфортные условия для совместной деятельности, вовлечение всех обучающихся в общие занятия и проявление творчества.

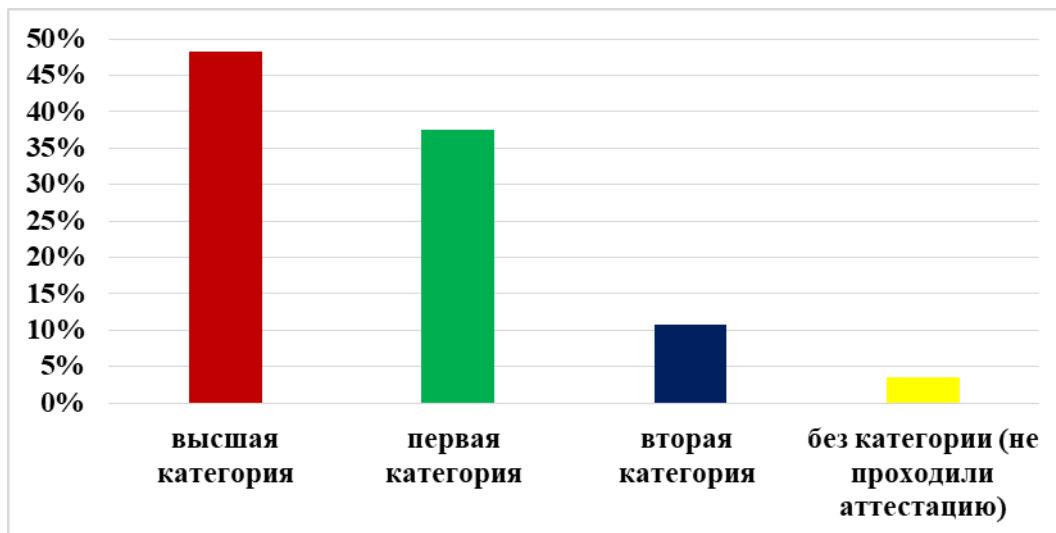
Практически все учителя, участвующие в исследовании, имеют высшее профессиональное образование (50 чел., 91 %), небольшой процент – неоконченное высшее (4 чел., 5,5 %) и средне специальное образование (2 чел., 3,5 %) (Рис. 1).

Рисунок 1. Образование респондентов (в %)



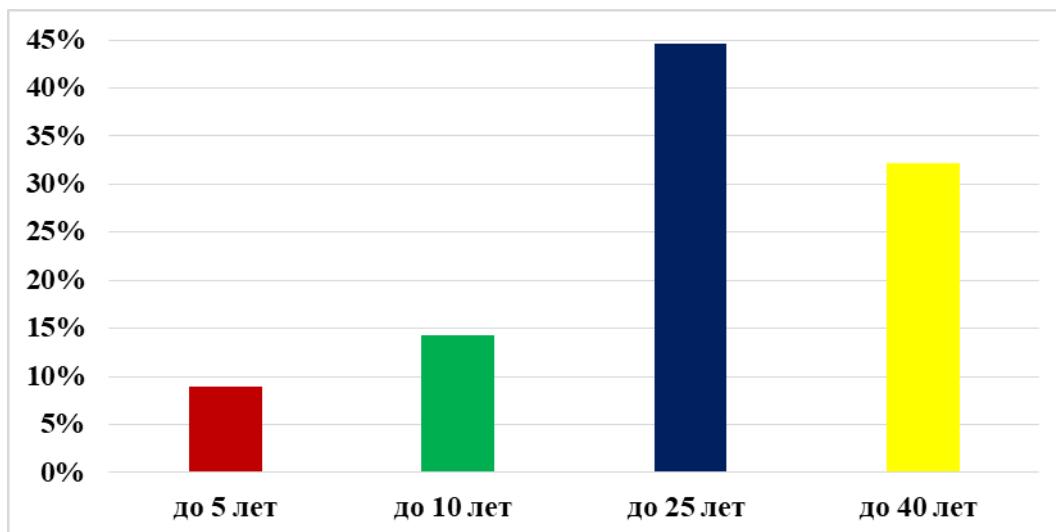
Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. был утвержден новый порядок аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Согласно новому порядку, педагогический работник может аттестоваться на первую и высшую квалификационные категории, которые устанавливаются сроком на 5 лет. По квалификационным категориям респонденты разделились на следующие группы: высшая категория – 27 чел. (48,2 %), первая категория – 21 чел. (37,5 %), вторая категория – 6 чел. (10,7 %), без категории (не проходили аттестацию) – 2 чел. (3,6 %). К числу последних относятся, прежде всего, молодые специалисты, которые еще не успели пройти аттестацию (Рис.2).

Рисунок 2. Квалификационные категории (в %)



Стаж профессиональной деятельности педагогических работников, участвующих в исследовании: молодые специалисты (со стажем работы до 5 лет) – 5 чел. (8,9 %), до 10 лет – 8 чел. (14,3 %), до 25 лет – 25 чел. (44,6 %), до 40 лет – 18 чел. (32,2 %) (Рис.3).

Рисунок 3. Стаж профессиональной деятельности (в %).



В нашей работе использованы следующие методики:

1. Анкета «Я и инклюзивное образование» (в адаптации О.С. Кузьминой). Первая часть анкеты дает информацию о респонденте (пол, возраст, образование, должность). Вторая часть анкеты, подразумевающая свободные развернутые ответы учителей на вопросы, позволяет увидеть их

профессиональную и личностную позицию в отношении инклюзивного образования. Результаты анкеты мы используем при анализе мотивационно-ценостного компонента готовности учителя к реализации инклюзивного образования.

2. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю. А. Макарова). Методика позволяет определить уровень профессиональной педагогической толерантности педагогов, понять преобладающую форму взаимоотношений педагогов к детям (толерантная, интолерантная). Результаты методики диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю. А. Макарова, совместно с анкетой О. С. Кузьминой позволяют рассмотреть сформированность мотивационно-ценостного компонента готовности опрошенных учителей.

3. Методика оценки работы учителя (автор Л.М. Митина). Методика дает возможность охарактеризовать следующие педагогические компетентности учителя: умение получить сведения об интересах, успехах ученика и его продвижении в обучении; знание преподаваемой дисциплины и способность устно и письменно объяснить учебный материал; организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств обучения в целях обучения; стиль общения и взаимодействия с учениками; демонстрация учителем соответствующих (адекватных) методов обучения; поддержание творческой атмосферы на уроке; поощрение приемлемого поведения учеников на уроке. Данная методика была адаптирована для того, чтобы увидеть способности учителя вести урок в условиях инклюзивного (совместного) обучения детей. Указанные компетентности позволяют анализировать выраженность операционально-деятельностного компонента готовности учителя к реализации инклюзивного образования.

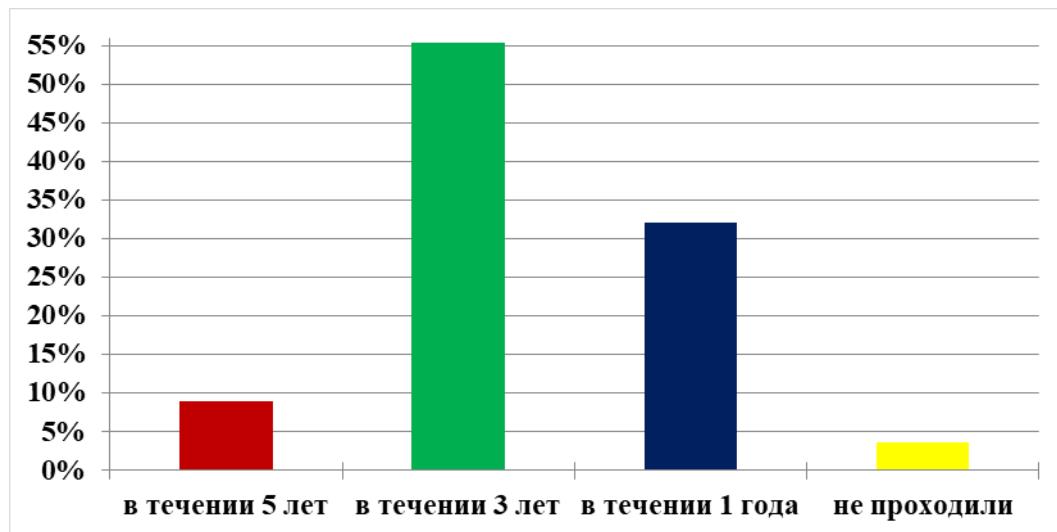
4. Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелох). Опросник позволяет выявить затруднения и профессиональные проблемы учителей, а также определить их умение проводить самоанализ педагогической деятельности, что позволяет

проследить рефлексивно-оценочную составляющую готовности педагога к реализации инклюзивного обучения.

## **2.2 Описание результатов исследования**

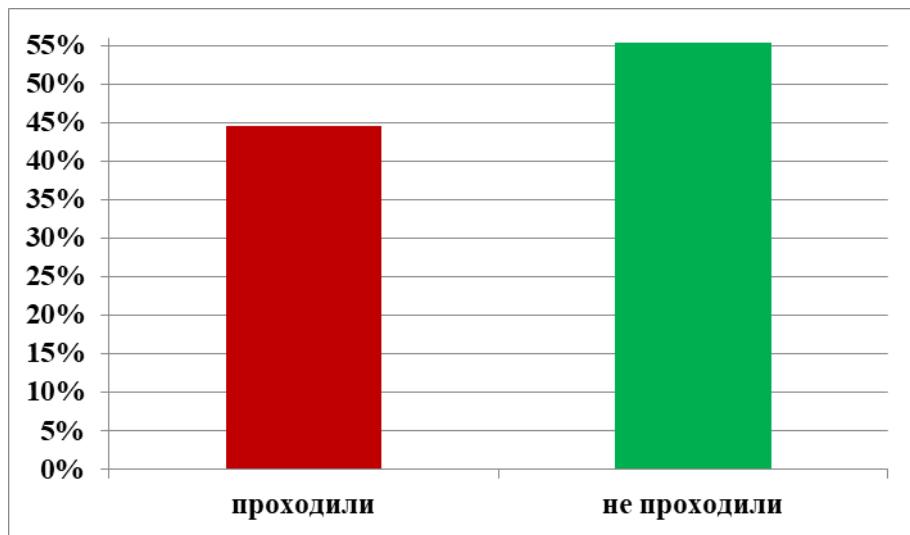
В результате анкетирования по опроснику «Я и инклюзивное образование» (О.С. Кузьминой) были получены следующие результаты. Из 56 педагогических работников гимназии, принявших участие в исследовании, прошли обучение на курсах повышения квалификации в течение текущих пяти лет 5 чел. (8,9 %), в течение последних трех лет – 31 чел. (55,3 %), обучались в течение года – 18 чел. (32,1 %), лишь 2 чел. (3,7 %) не проходили курсы повышения квалификации. К числу последних относятся молодые специалисты, только окончившие высшее учебное заведение и еще не успевшие пройти переподготовку (Рис. 4)

Рисунок 4. Повышение квалификации учителями (в %).



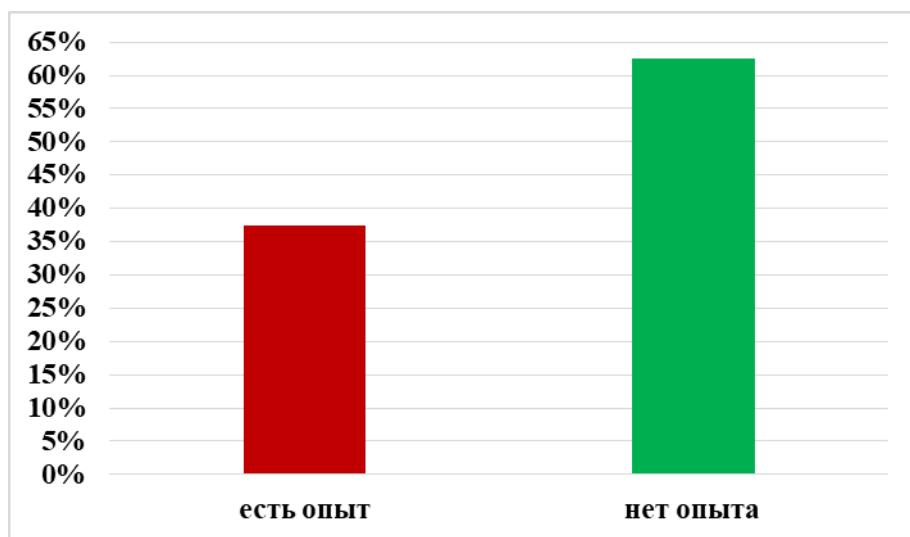
На вопрос о том, проходили специальное обучение или подготовку для работы непосредственно с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, в том числе с детьми-инвалидами, только 25 чел. (44,6 %) учителей ответили положительно. Остальные 31 чел. (55,4 %) не проходили специальной подготовки по этой теме (Рис. 5).

Рисунок 5. Прохождение специального обучения для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (в %).



На вопрос об опыте работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья или детьми-инвалидами на предыдущем месте работы из 56 учителей 21 чел. (37,5 %) ответили, что имеют такой опыт. Остальные 35 чел. (62,5 %) впервые в профессиональной деятельности столкнулись с практикой инклюзии в образовательном учреждении (Рис. 6).

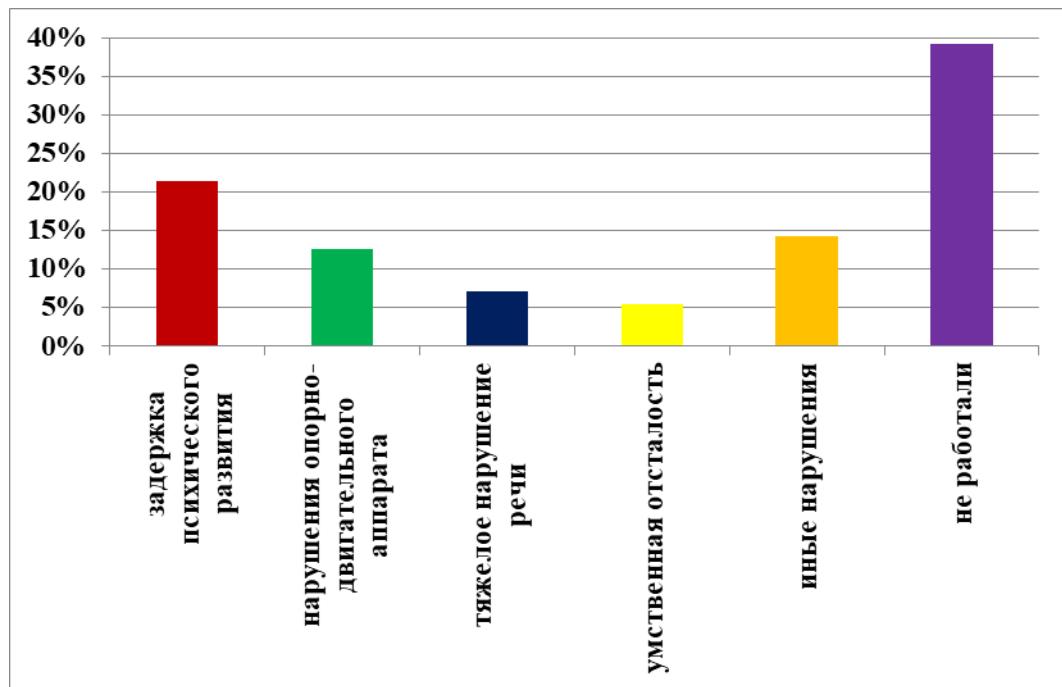
Рисунок 6. Опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами (в %).



На вопрос «укажите категорию детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми Вам приходится работать в настоящее время, результаты получились следующие: с категорией «задержка психического

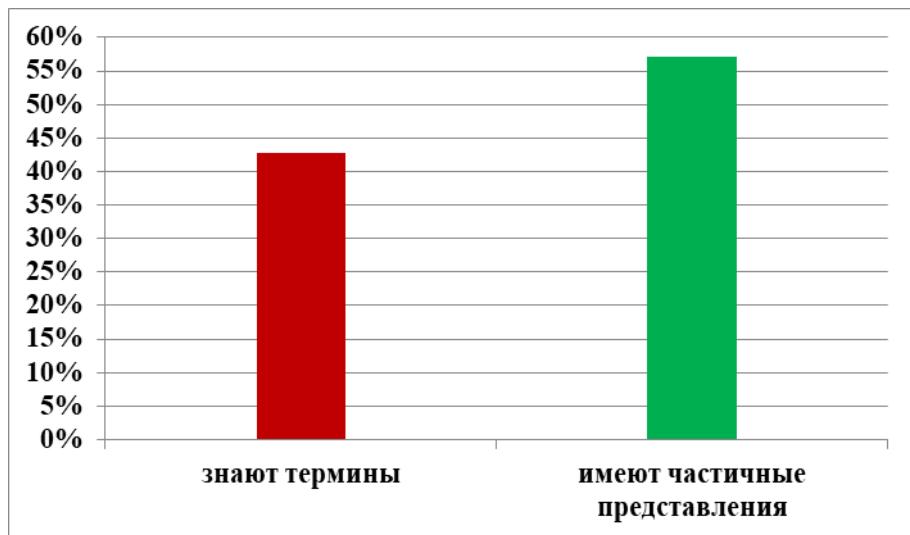
развития» – 12 чел. (21,4 %), «нарушения опорно-двигательного аппарата» – 7 чел. (12,6 %), «тяжелое нарушение речи» – 4 чел. (7,1 %), «умственная отсталость» – 3 чел. (5,4 %), «иные нарушения» – 8 чел. (14,3 %), 22 чел. (39,2 %) не работают с детьми с ограниченными возможностями здоровья (Рис. 7).

Рисунок 7. Категории детей с ограниченными возможностями здоровья, с которыми приходилось работать учителям (в %).



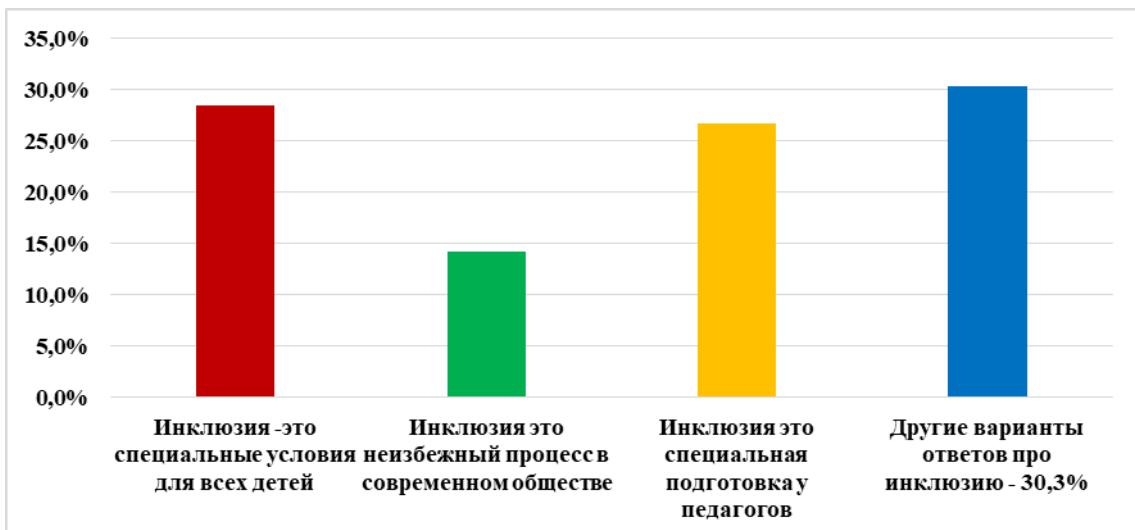
На вопрос «Как вы понимаете инклюзивное образование (его принципы, задачи)?» значительная часть учителей – 24 чел., (42,8 %) ответила, что знают термины «инклюзия», «инклюзивное образование», понимают и могут объяснить их значение. Однако, большая часть педагогов – 32 чел. (57,2 %) указала, что имеют лишь обрывочные или общие представления об инклюзивном образовании (Рис. 8).

Рисунок 8. Понимание инклюзивного образования (в %).



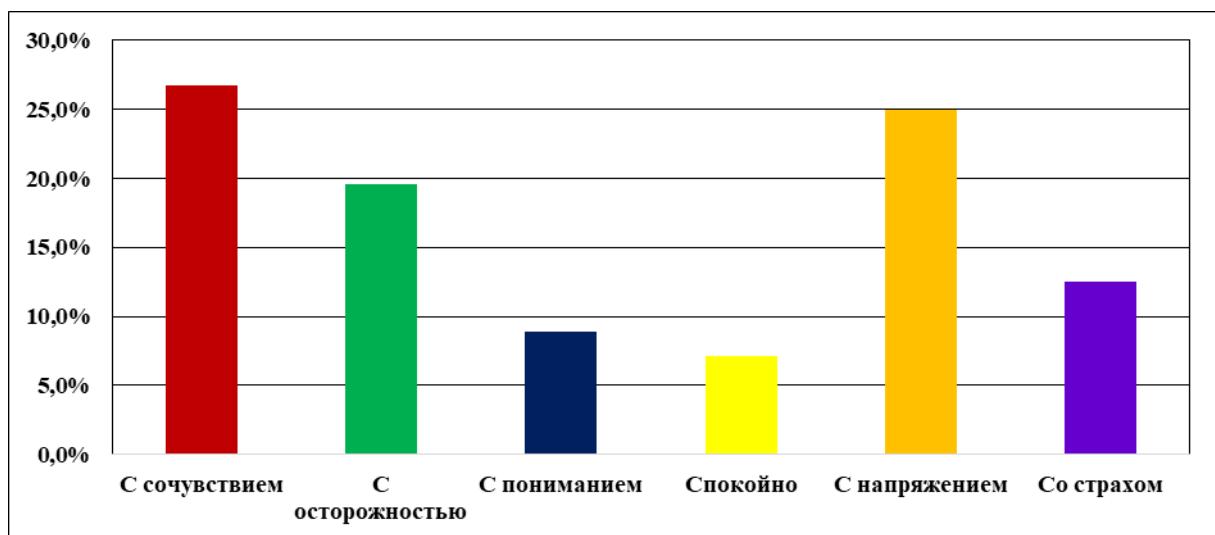
При ответе на вопрос о понимании инклюзивного образования самым популярным ответом стал: «Инклюзия - это специальные условия для всех детей» – 16 чел. (28,5%). Достаточно часто встречался ответ, что на сегодняшний день, инклюзия в образовании — это неизбежный процесс в современные общества – 8ч ел. (14,2 %). Учителя говорят, как о важной составляющей, наличие специальной подготовки и специальных условий в общеобразовательной школе для всех видов ограничений у обучающихся – 15 чел. (26,7 %). Другие варианты ответов про инклюзию – 17 чел. (30,3 %) (Рис. 9).

Рисунок 9. Содержание ответов о понимании инклюзивного образования.



На вопрос «Как Вы относитесь к детям с особыми возможностями здоровья и инклюзивному образованию?» наиболее часто встречающиеся ответы – «с сочувствием» 15 чел. (26,7%), «с осторожностью» – 11 чел. (19,6 %), «с пониманием» – 5 чел. (8,9 %), «спокойно» – 4 чел. (7,1 %). Отрицательное отношение представлено такими позициями как «с напряжением» – 14 чел. (25 %) и «со страхом» – 7чел. (12,5 %) (Рис. 10).

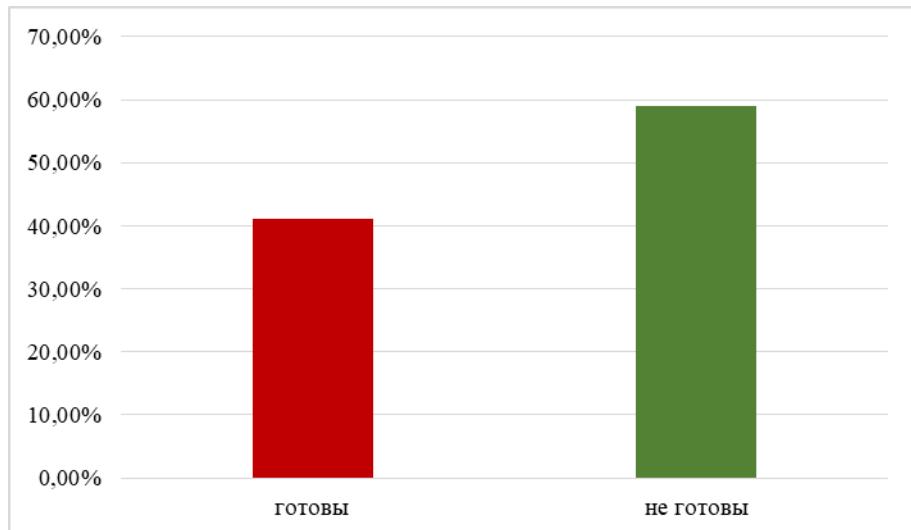
Рисунок 10. Отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья (в %).



На вопрос о готовности работать с детьми, имеющими различные ограничения здоровья, осуществлять их совместное обучение со сверстниками 23 чел. (41,1 %) ответили положительно. Однако свои положительные ответы учителя дополнili следующими комментариями: «Мне сложно организовывать совместную деятельность детей с нарушениями и нормой в развитии» – 8 чел. (14,2 %); «готова, но совместно с узкими специалистами и родителями» – 5 чел. (8,9 %); «да, при сопровождении специалистов и уменьшении количества детей в классе» (средняя наполняемость обучающихся в классах гимназии 28 человек) – 4 чел. (7,1 %); «Не всегда. Мало знаю» – 2 чел. (3,5 %). Важно отметить, что 33 чел. (58,9 %) учителей дали отрицательный ответ, пояснив, что их не

устраивают материально-бытовые условия общеобразовательной школы, не приспособленные под детей с особыми потребностями, а также личностные моменты, связанные с трудностями в понимании и реализации подходов к обучению и адаптации таких детей (Рис. 11).

Рисунок 11. Готовность работать с детьми, имеющими различные ограничения, и организовывать их совместное обучение с нормально развивающимися сверстниками (в %)



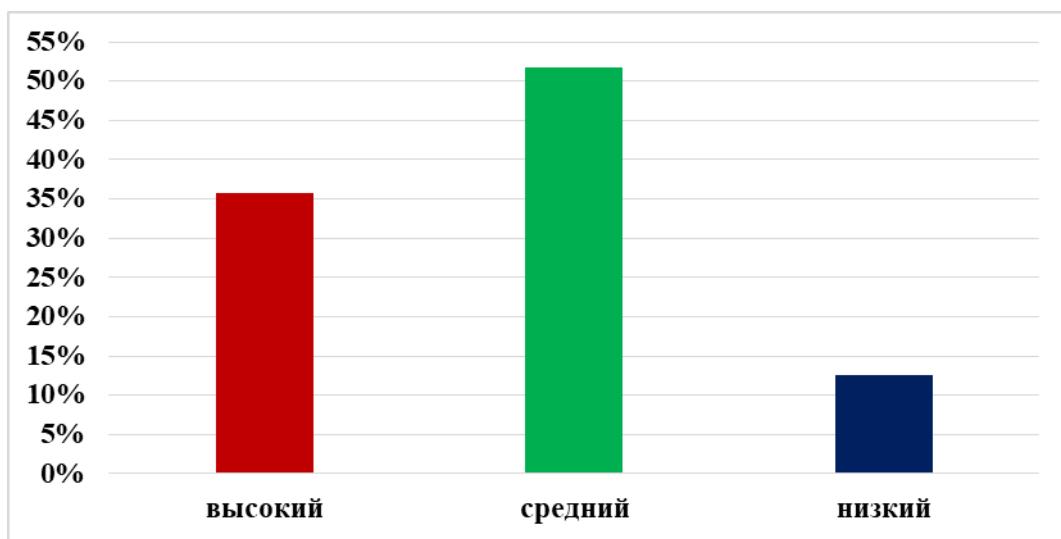
Второй методикой стал опросник диагностики профессиональной педагогической толерантности (Ю.А. Макарова). Учителя выбирали из числа заданных высказываний только те, которые отражают их профессиональную позицию. Толерантность является профессионально необходимым качеством учителя, тем более в условиях реализации инклюзивного образования. Принятие обучающегося с его физическими и психическими особенностями становится необходимым условием деятельности учителя. По мнению психологов, «толерантность следует рассматривать как феномен межличностного общения, который свидетельствует о способности коммуникатора быть терпимым к индивидуальным особенностям партнера, принимать его таким каков он есть» [45]. В работах Ю.П. Поваренкова определяются два вида толерантности: социальная и психологическая.

Социальная толерантность представлена динамическим и операциональным структурными компонентами. Содержание динамической составляющей толерантности состоит из мотивационной сферы учителя, где проявляется его готовности принять ученика и вообще человека таким каков он есть, с его ценностями, интересами. Операциональный компонент состоит из конкретных знаний, способностей учителя. Педагогическая толерантность понимается как владение умениями толерантного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса [45]. Таким образом, толерантность в деятельности учителя, является важным личностным и профессиональным качеством, который влияет на результат всего учебного процесса.

Толерантность способствует не только бесконфликтному взаимодействию, но и позволяет создать благоприятную психологическую атмосферу в классе, что дает детям возможность обучения в условиях комфортной среды. Важным моментом становится то, что сформировать толерантное поведение всех участников образовательного процесса, может только учитель, который сам ему следует и соответствует.

Согласно методике Ю.А. Макарова, высокий уровень педагогической толерантности был зафиксирован у 20 чел. (35,7 %) учителей. Ответы педагогов демонстрируют стремление выстроить доброжелательные отношения со всеми участниками образовательного процесса не только в образовательном учреждении, но и в обществе. Еще 29 чел. (51,8 %) показали средний уровень толерантности. Выявлено, что 7 чел. (12,5 %) имеют низкий уровень профессиональной педагогической толерантности, что проявлялось в категоричности ответов, авторитарности и жесткости. Например, «если ученик не соглашается с очевидными требованиями и правилами, то это значит, что он либо глуп, либо чрезмерно упрям, либо у него проблемы с поведением»; «учащийся не может знать учебный предмет лучше учителя» и др. (Рис. 12). Показатели, при которых профессия педагога человеку противопоказана, методика указывает ниже 21 балла, у респондентов зафиксировано не было.

Рисунок 12. Уровень профессиональной педагогической толерантности (в %).



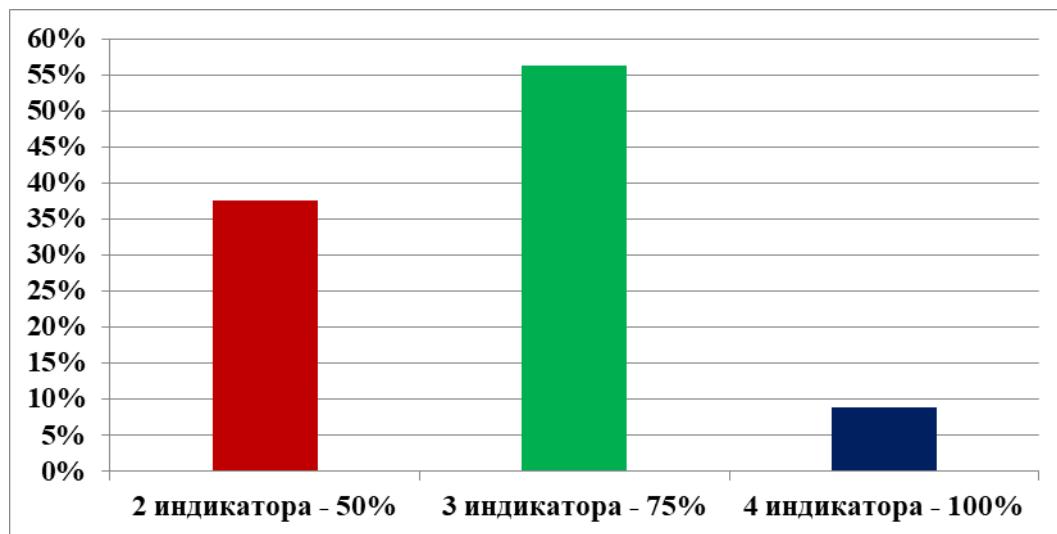
Результаты опроса по данной анкете свидетельствуют о дефиците толерантного отношения педагогов к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, в этом заключается одна из причин сложностей организации взаимодействия учителя с такими детьми.

Работа с методикой оценки работы учителя (МОРУ) (Л.М. Митиной) осуществлялась следующим образом. Во время посещения уроков и при анализе урока совместно с учителем заполнялись бланки методики, на основе которых по формуле производились расчеты. Методика предполагает анализ следующих показателей педагогической компетентности: демонстрация учителем понимания философии (принципов, задач, ценностей) инклюзивного образования; получение учителем информации об индивидуальных образовательных потребностях и потенциальных возможностях ребенка и его продвижении в условиях инклюзивного образования»; организация коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования; реализация различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса; демонстрация учителем умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования; демонстрация учителем способности

использовать различные ресурсы для развития всех детей; поддержание учителем приемлемого поведения детей. В наших диаграммах по оси «х» показана сформированность индикаторов педагогической компетентности у учителей, минимальное количество процентов, которое задается автором по каждой компетентности отдельно (показатель менее 50% отсутствует), по оси «у» – количество респондентов (в %).

По такому показателю педагогической компетентности, как демонстрация учителем понимания философии (принципов, задач, ценностей) инклюзивного образования получились следующие результаты. Минимальное количество (2 индикатора) (согласно формуле подсчета результатов это 50 %) набрали 21 чел. (37,5 %, от общего числа респондентов), 3 индикатора – 75 %, составили 30 чел. (53,6 %), максимальное (4 индикатора – 100 %) – 5 чел. (8,9 %) (Рис. 13).

Рисунок 13. Показатель педагогической компетентности: «Понимание философии (принципов, задач, ценностей) инклюзивного образования» (в %).



Результаты по компетенции «получение учителем информации об индивидуальных образовательных потребностях и потенциальных возможностях ребенка и его продвижении в условиях инклюзивного образования»: минимальное количество (11 индикаторов – т.е. 91,6 %)

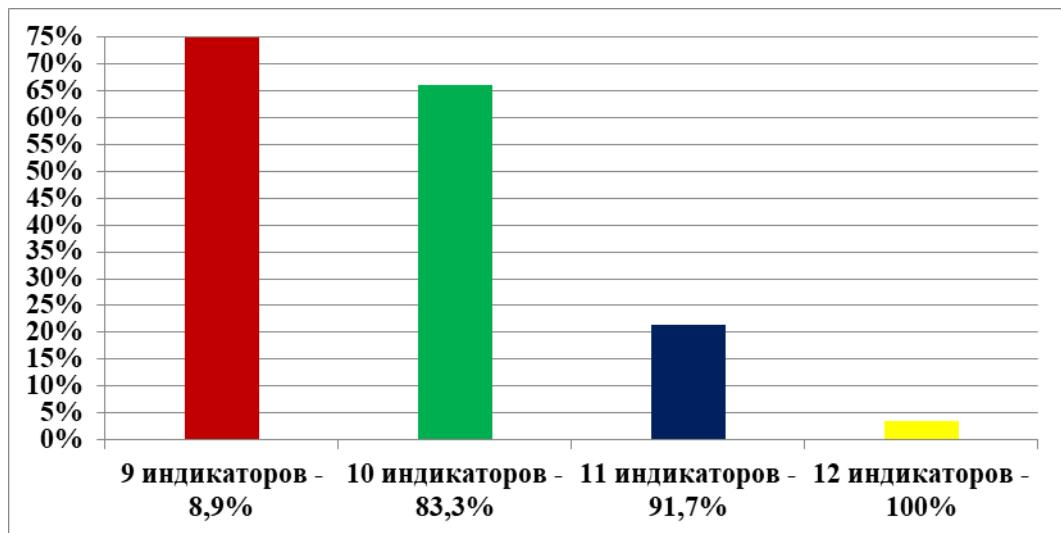
набрали 39 чел. (69,6 %), максимальное (12 индикаторов – 100 %) – 17 чел. (30,4 %). Таким образом, почти 70 % от общего числа респондентов показали минимальное количество индикаторов. Очевидно, что учителя испытывают затруднения при получении информации об особенностях таких детей. Отсюда и возникает вопрос о способах работы с обучающимся с ограничениями здоровья (Рис. 14).

Рисунок 14. Показатель педагогической компетентности: «Получение информации об индивидуальных образовательных потребностях и потенциальных возможностях ребенка» (в %).



Результаты опроса по показателю педагогической компетентности компетенции «Организация коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования» изображены на (Рис.15). Минимальные (9 индикаторов – 75 %) набрали 5 чел. (8,9 %), (10 индикаторов – 83,3 %) – 37 чел. (66,1 %), (11 индикаторов – 91,7 %) – 12 чел. (21,4 %), максимальные (12 индикаторов – 100 %) – 2 чел. (3,5 %). Диаграмма явно показывает, что лишь незначительная часть учителей способна создать коррекционно-развивающую среду для каждого ребенка. Показатели минимальной сформированности этой компетентности демонстрируют в основном частичные умения учителя по этому вопросу.

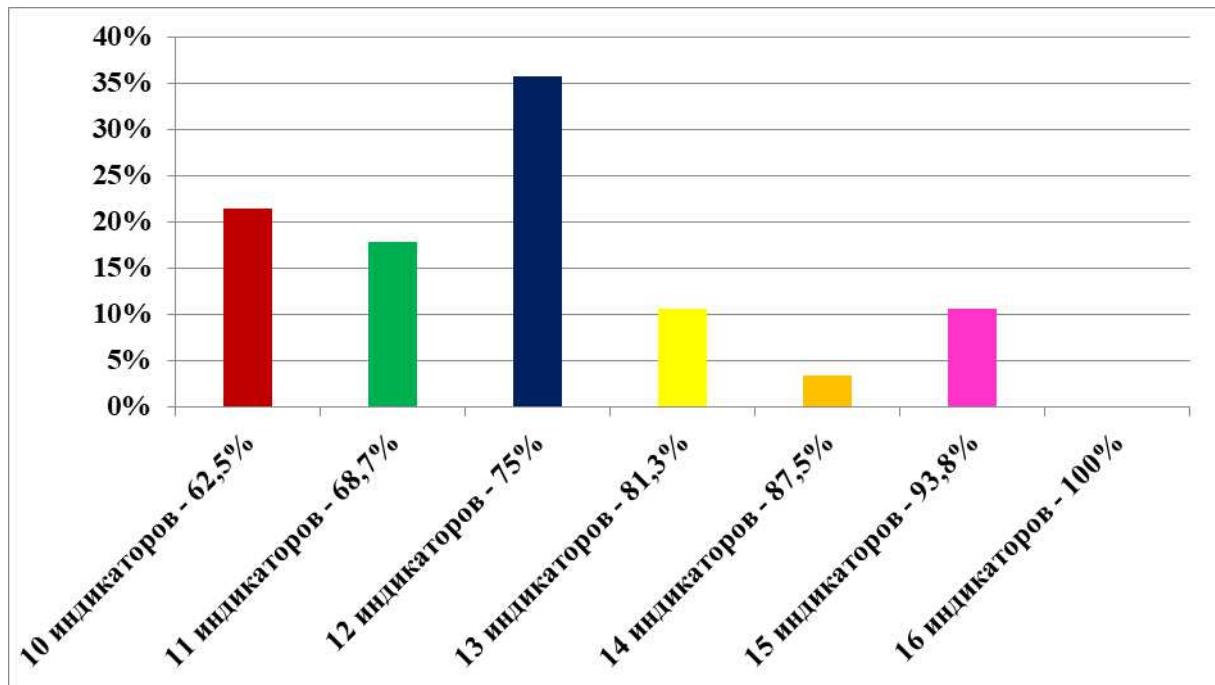
Рисунок 15. Показатель педагогической компетентности: «Организация коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования»



Показатель педагогической компетентности «Реализация различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса» согласно методике включает следующие индикаторы: демонстрация персонализированного одобрения, поддержка при трудностях, стимулирование интереса детей к общению и взаимодействию в процессе обучения, позитивный настрой во время общения, создание ситуации открытого обсуждения и сотрудничества, возможность выбора средств коммуникации, их доступность, создание условий, когда дети с нормальным развитием считают ребенка с ограниченными возможностями здоровья частью своего класса, активное участие ребенка с ограничениями в деятельности класса, взаимная поддержка. Минимальное количество (10 индикаторов – 62,5 %) набрали 12 чел. (21,4 %), (11 индикаторов – 68,7 %) – 10 чел. (17,8 %), (12 индикаторов – 75 %) – 20 чел. (35,7 %), (13 индикаторов – 81,3 %) – 6 чел. (10,7 %), (14 индикаторов – 87,5 %) – 2 чел. (3,5 %), (15 индикаторов – 93,8 %) – 6 чел. (10,7 %), максимальное (16 индикаторов – 100 %) – 0 чел. (0 %). (Рис. 16). Показатели результатов по этой компетентности

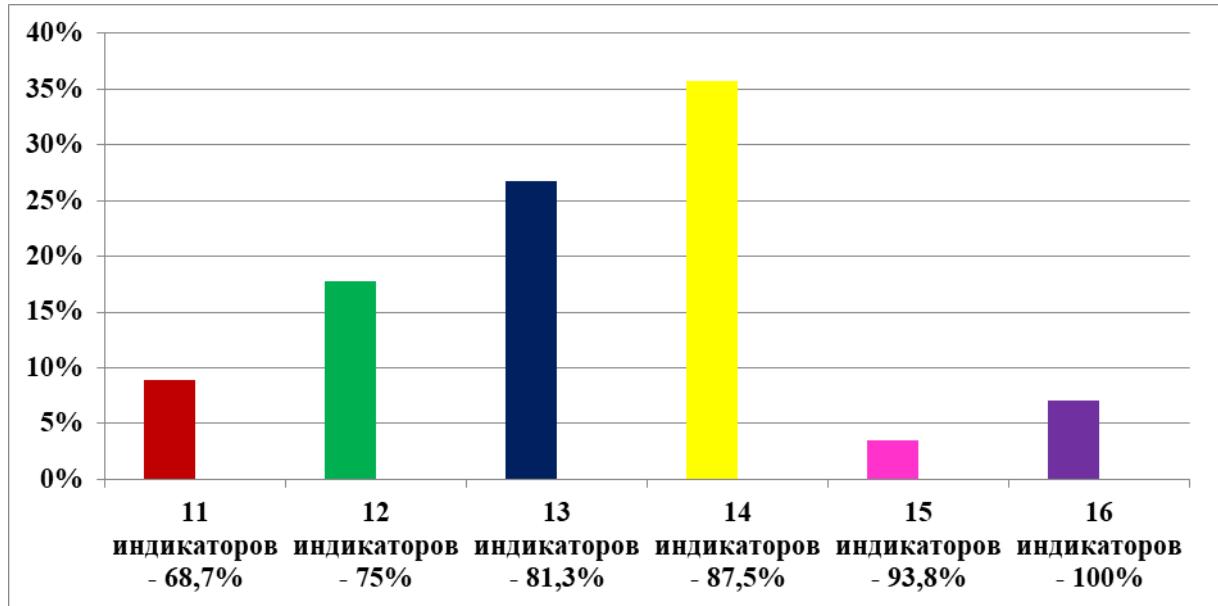
достаточно низкие, в основном педагоги набрали от низкого до среднего процента индикаторов.

Рисунок 16. Показатель педагогической компетентности: «Реализация различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного процесса»



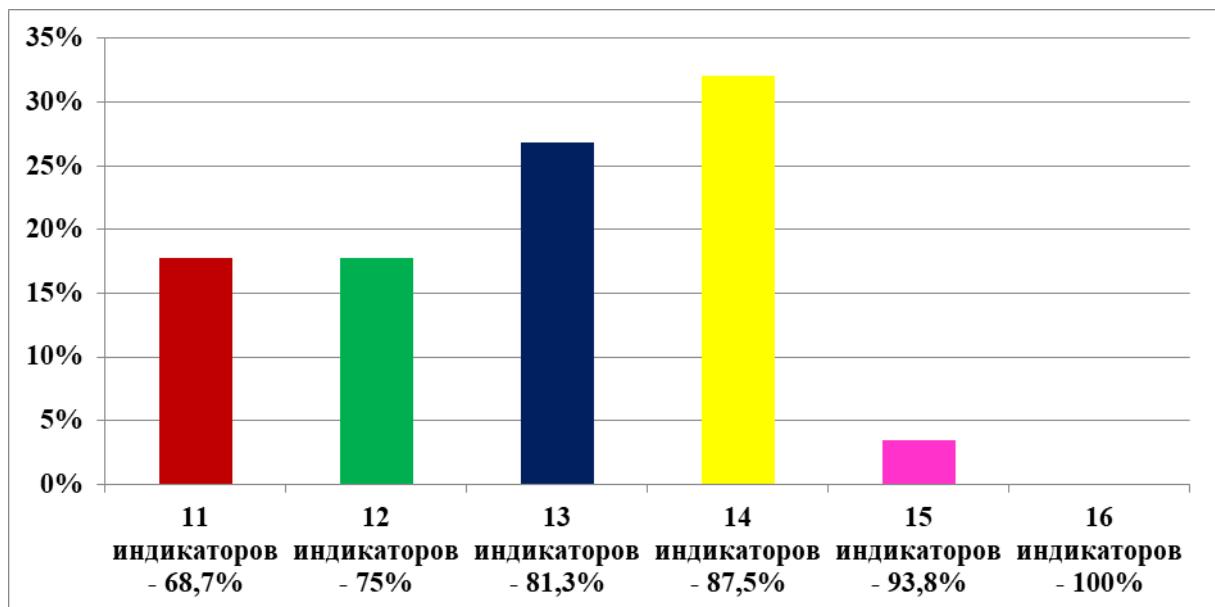
По показателю педагогической компетентности «Демонстрация педагогом умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования» минимальное количество (11 индикаторов – 68,8 %) набрали 5 чел. (8,9 %), (12 индикаторов – 75 %) – 10 чел. (17,8 %), (13 индикаторов – 81,3 %) – 15 чел. (26,8 %), (14 индикаторов – 87,5 %) – 20 чел. (35,7 %), (15 индикаторов – 93,8 %) – 2 чел. (3,5 %), максимальное (16 индикаторов – 100 %) – 4 чел. (7,1 %) (Рис. 17). Данные результаты позволяют сделать вывод о недостаточном умении респондентов выделять и работать оптимальными способами организации инклюзивного процесса.

Рисунок 17. Показатель педагогической компетентности: «Демонстрация учителем умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования»



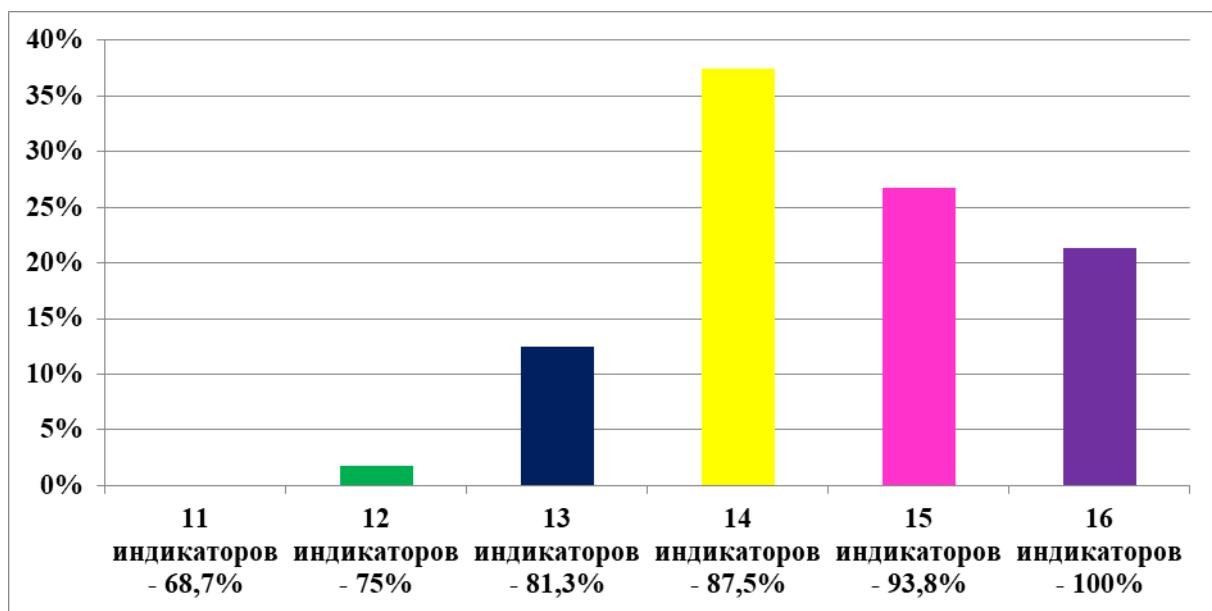
Показатель педагогической компетентности «Демонстрация учителем способности использовать различные ресурсы для развития всех детей»: минимальное количество (11 индикаторов – 68,8 %) набрали 10 чел. (17,8 %), (12 индикаторов – 75 %) – 10 чел. (17,8 %), (13 индикаторов – 81,3 %) – 15 чел. (26,8 %), (14 индикаторов – 87,5 %) – 18 чел. (32,1 %), (15 индикаторов – 93,8%) – 3 чел. (5,3 %), максимальное (16 индикаторов – 100 %) – 0 чел. (0 %) (Рис. 18). Таким образом, максимальное количество индикаторов набрало незначительное количество учителей.

Рисунок 18. Показатель педагогической компетентности: «Демонстрация учителем способности использовать различные ресурсы для развития всех детей»



По показателю педагогической компетентности «Поддержание учителем приемлемого поведения детей» получены результаты: минимальное количество (11 индикаторов – 68,8 %) набрали 0 чел. (0 %), (12 индикаторов – 75 %) – 1 чел. (1,8 %), (13 индикаторов – 81,3 %) – 7 чел. (12,5 %), (14 индикаторов – 87,5 %) – 21 чел. (37,5 %), (15 индикаторов – 93,8 %) – 15 чел. (26,8 %), максимальное (16 индикаторов – 100 %) – 12 чел. (21,4 %) (Рис. 19). Таким образом, во время учебного процесса учителя способны контролировать поведение детей, обеспечивают соблюдение ими общих правил поведения.

Рисунок 19. Показатель педагогической компетентности: «Показатели поддержание учителем приемлемого поведения детей»

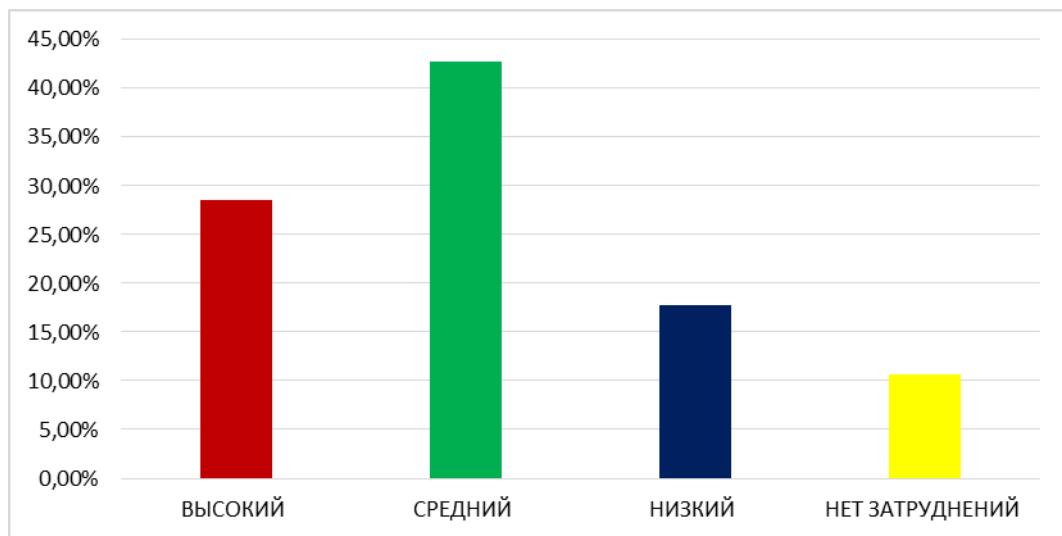


Однако при этом во время урока учителя демонстрировали активную работу с обучающимися в классе, не замечая, что ребенок с нарушениями в развитии не успевает или не понимает материал, отстает от заданного темпа, не включали такого ребенка в обсуждение учебной задачи, не применяли специальные методы и приемы организации включения в учебную деятельность обучающегося с нарушением в развитии.

Совместное заполнение таблиц методики и самоанализ учителей после посещения уроков и занятий подтвердили, что знаний о специальных методах и приемах организации работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья недостаточно. Часто, технологии, формы и методы, прописанные в рабочих программах, в практической работе не применяются. Перед учителем возникает множество вопросов: как в процессе урока найти время для индивидуальной работы с особым ребенком? Как организовать деятельность других обучающихся на этот период? А, диктант, как диктовать особому ребенку? Как провести контрольную работу по математике? Сколько заданий давать? Как оценивать? А самое главное, как научить ребенка с ограниченными возможностями здоровья? И так далее.

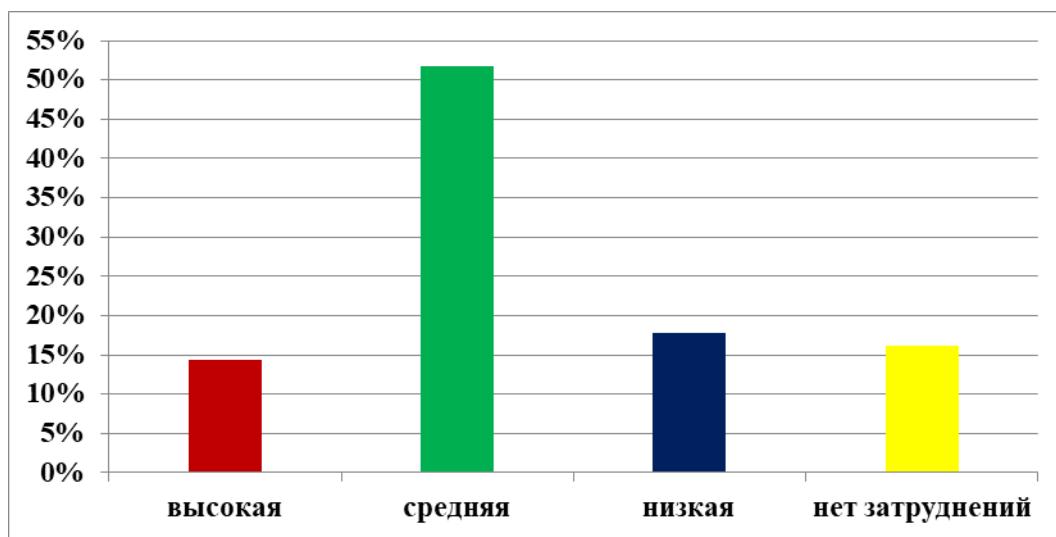
Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелох), методика оценки способности учителя решать профессиональные задачи. Через самооценку различных аспектов педагогической деятельности, учителя определили степень своих затруднения (высокая, средняя, низкая и отсутствие затруднений). Шкала х – демонстрирует степени затруднений, шкала у – процентное соотношение респондентов по степеням затруднений.

Рисунок 20. Степень затруднений педагогов при тематическом и поурочном планировании в условиях инклюзивного образования



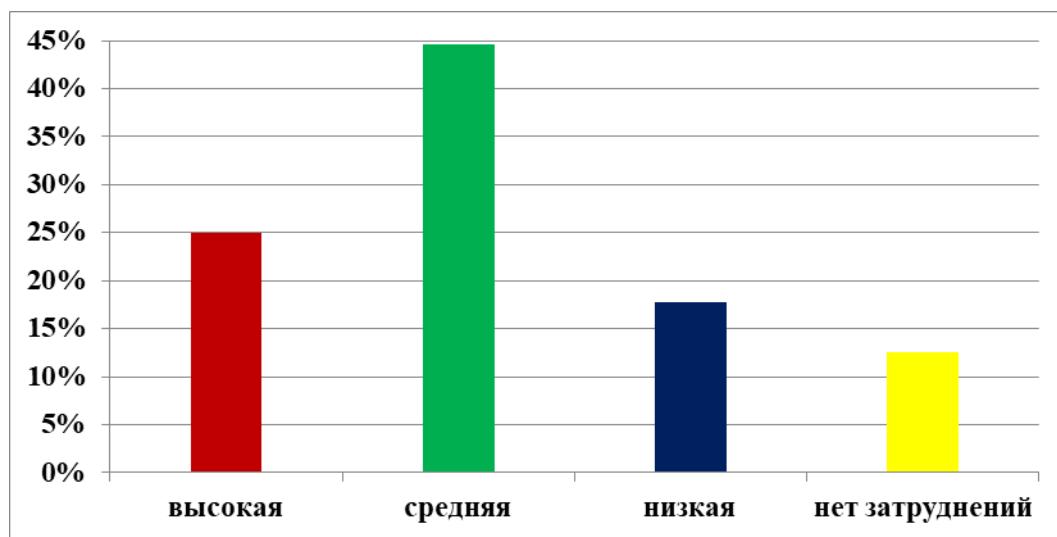
Свой уровень затруднений при тематическом и поурочном планировании в условиях инклюзивного образования как высокий отметили 16 чел. (28,5 %), средний 24 чел. (42,8 %), низкий – 10 чел. (17,8 %), нет затруднений 6 чел. (10,7 %). Большинство учителей показали средний уровень затруднений, что говорит о проблемах на этапе планирования урока (Рис. 20).

Рисунок 21. Степень затруднений педагогов при проектировании образовательного процесса



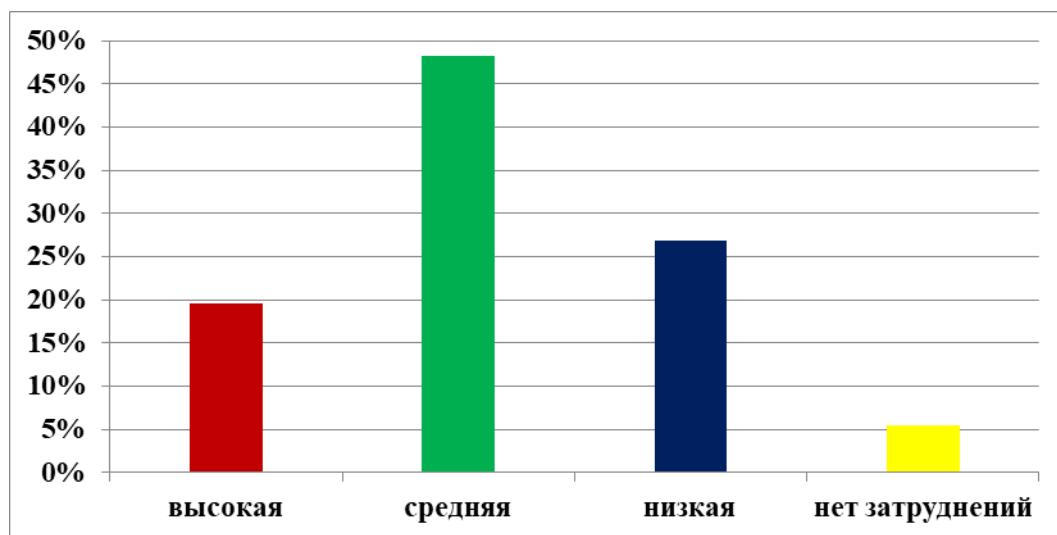
Степень затруднений педагогов при проектировании образовательного процесса: высокая – 8 чел. (14,3 %), средняя – 29 чел. (51,7 %), низкая – 10 чел. (17,8 %), нет затруднений – 9 чел. (16,1 %) (Рис. 21). То есть более половины учителей испытывают трудности. Вопрос о написании рабочих программ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья разных видов, стал одним из актуальных, показатели диаграммы подтверждают дефициты знаний о проектировании образовательного процесса.

Рисунок 22. Степень затруднений педагогов по критерию «Воспитательная работа по развитию толерантности участников образовательного процесса»



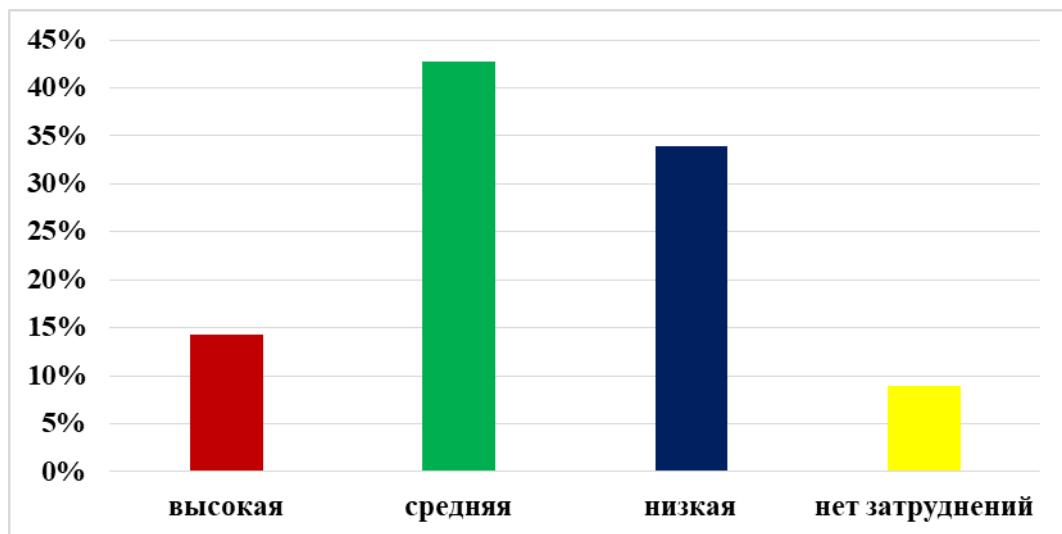
Довольно высокая степень затруднения в планировании воспитательной работы, направленной на развитие толерантного детского коллектива, обнаружена у 14 чел. (25 %) учителей, средняя 25 чел. (44,6 %), низкая 10 чел. (17,8 %) нет затруднений 7 чел. (12,5 %) (Рис. 22). Здесь можно говорить о необходимости работы, направленной на развитие толерантности самого учителя, а также грамотное включение этого направления в различные области воспитательной работы общеобразовательного учреждения.

Рисунок 23. Степень затруднений педагогов в подборе домашнего задания



Степень затруднений педагогов в подборе домашнего задания: высокая – 11 чел. (19,6 %), средняя – 27 чел. (48,2 %), низкая – 15 чел. (26,8 %), нет затруднений – 3 чел. (5,4 %) (Рис. 23). Такие показатели позволяют задуматься о том, насколько правильно организован этот этап образовательного процесса. Учителя задаются вопросами: Как обучающемуся с нормой в развитии и с ограниченными возможностями здоровья избежать перегрузок при выполнении домашних заданий? Как вообще определить, какого объема задания можно давать? Только знания специфики организации учебного процесса в соответствии с нормами, без ущерба для здоровья помогут учителю в подборе, дозировке и дифференциации домашних заданий.

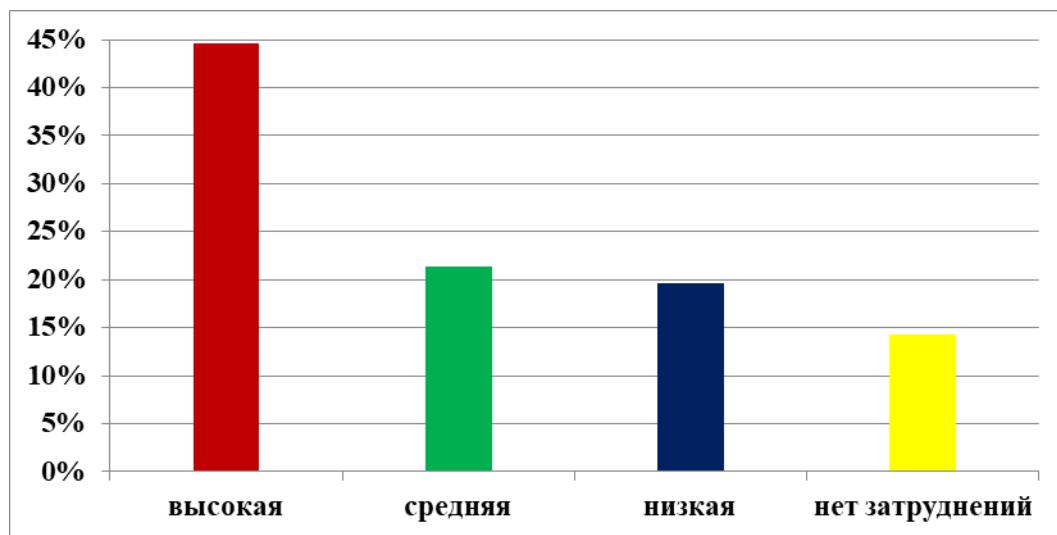
Рисунок 24. Степень затруднений педагогов в определении целей и задач инклюзивного образования



Степень затруднений педагогов в определении целей и задач инклюзивного образования: высокая – 8 чел. (14,3 %), средняя – 24 чел. (42,8 %), низкая – 19 чел. (33,9 %), нет затруднений – 5 чел. (8,9 %) (Рис. 24). Преобладание ответов о средней и низкой степени затруднений в данном вопросе говорит о недостаточности знаний в области теории инклюзивного образования, а высокая степень затруднения – вообще об отсутствии данных

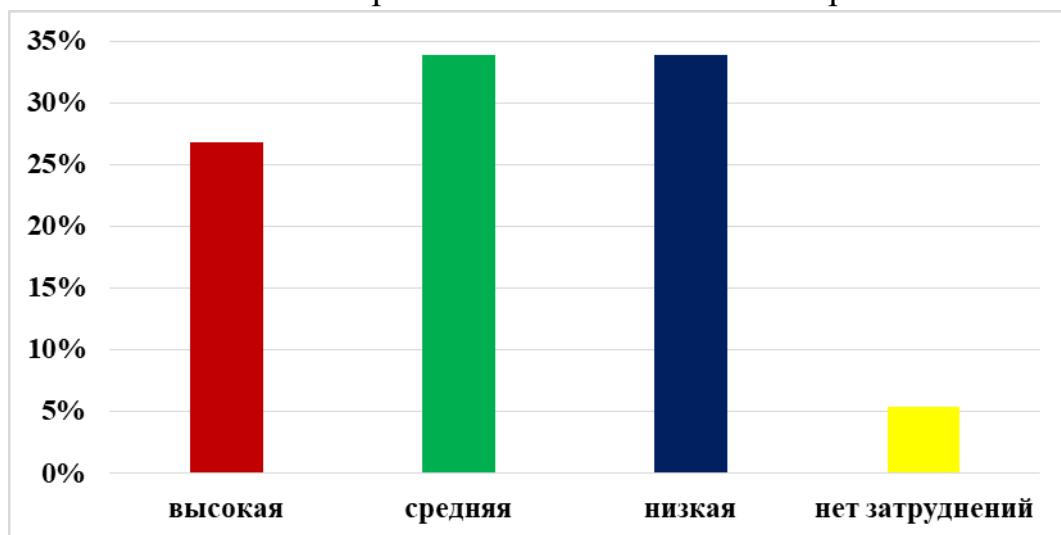
знаний. А без грамотно сформулированной цели, понимания и принятия ее учителем, точно возникнут трудности в организации любого процесса, тем более инклюзивного обучения.

Рисунок 25. Степень затруднений педагогов в определении содержания урока для каждого ребенка



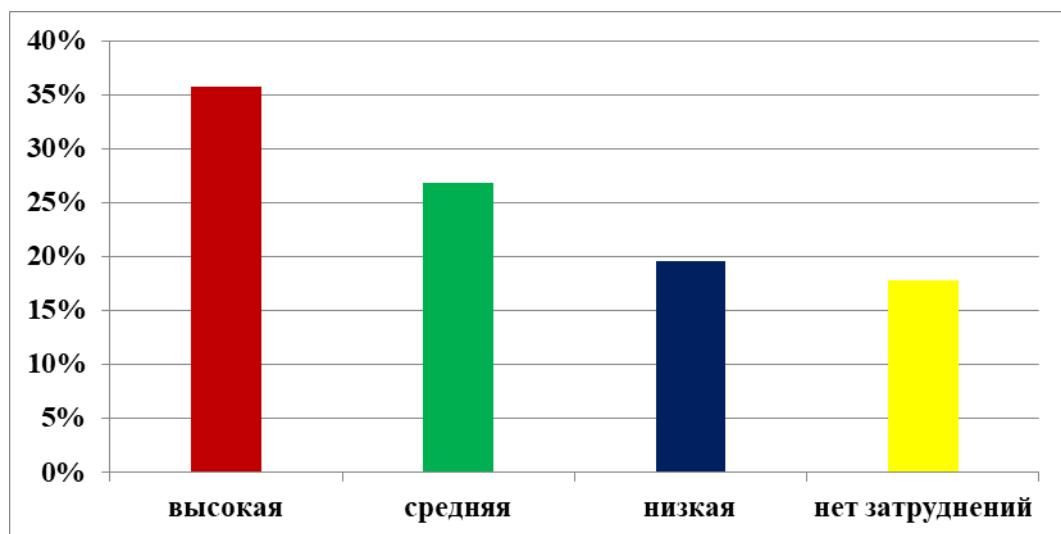
Степень затруднений педагогов в определении содержания урока для каждого ребенка: высокая – у 25 чел. (44,6 %) респондентов, средняя – 12 чел. (21,4 %), низкая 11 чел. (19,6 %), нет затруднений 8 чел. (14,3 %) (Рис. 25). Результаты свидетельствуют о высокой степени затруднения респондентов. На наш взгляд, это объясняется дефицитом знаний учителей о специфике работы с детьми, имеющими различные ограничения здоровья.

Рисунок 26. Степень затруднений педагогов в дифференциации задач в соответствии с различными особенностями ребенка



Результаты (высокая степень затруднений – 15 чел. (26,8 %), средняя – 19 чел. (33,9 %), низкая – 19 чел. (33,9 %), нет затруднений – 3 чел. (5,4 %) (Рис. 26). подтверждают предыдущую мысль о дефиците знаний учителей.

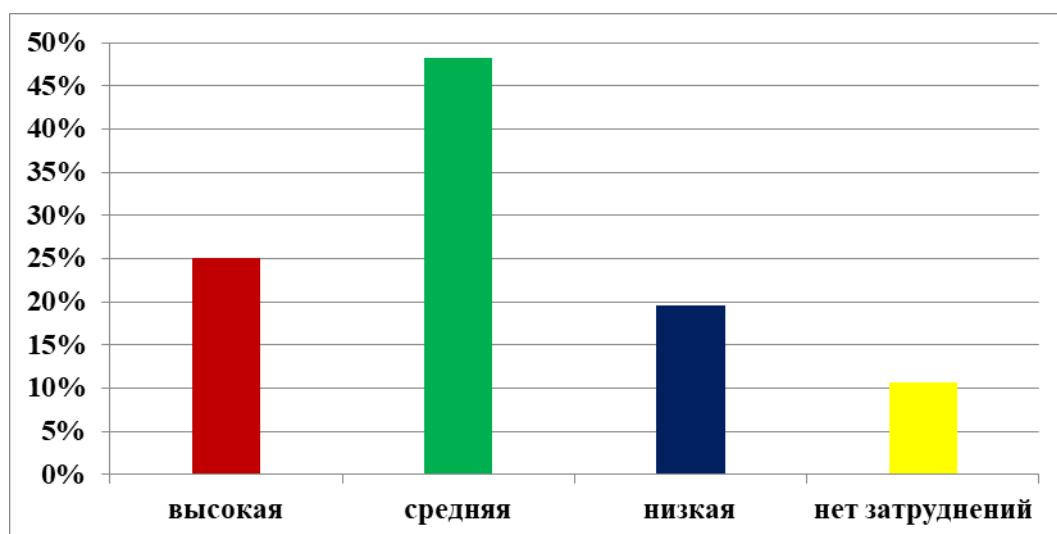
Рисунок 27. Степень затруднений педагогов в подборе практических задач



Степень затруднений педагогов в подборе практических задач: высокая – 20 чел. (35,7 %), средняя – 15 чел. (26,8%), низкая – 11 чел. (19,6 %), нет затруднений – 10 чел. (17,8 %) (Рис. 27). Данные показатели подтверждают необходимость тщательной проработки (понимание, практическое

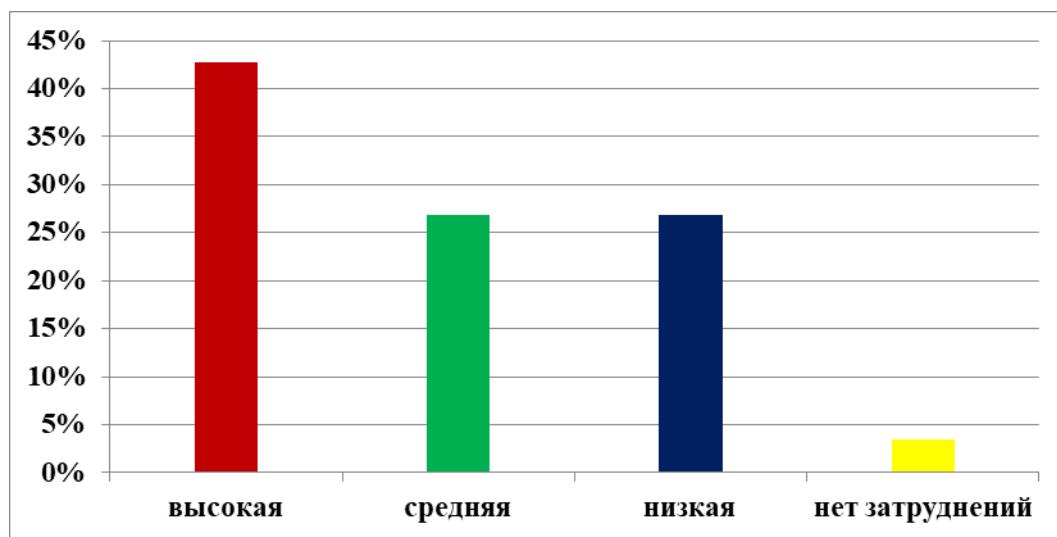
применение) подбора практических заданий для организации деятельности обучающихся по учебным предметам.

Рисунок 28. Степень затруднений педагогов в организации совместной деятельности детей



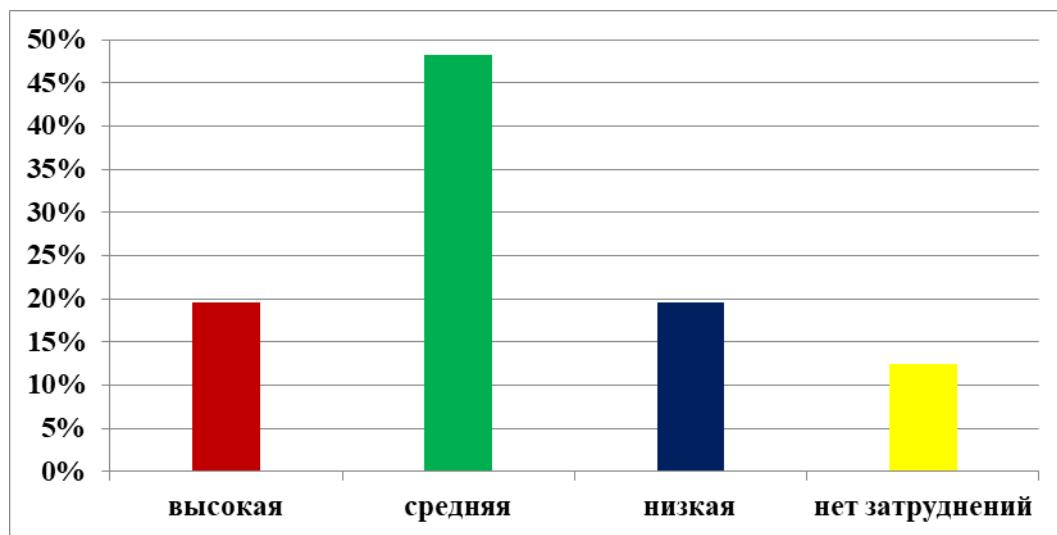
Степень затруднений педагогов в организации совместной деятельности детей (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской и т.д.): высокая – 14 чел. (25 %), средняя – 27 чел. (48,2 %), низкая – 11 чел. (19,6 %), нет затруднений – 6 чел. (10,7 %) (Рис. 28). Высокая и средняя степень затруднения объясняются необходимостью введения новых форм организации учебного процесса, так как классно-урочная система на сегодняшний день не позволяет формировать базовые компетентности детей, а значит не дает результат. Возникает необходимость поиска и внедрения новых эффективных форм организации совместной деятельности. Учителя, в показатели которых «нет затруднений», активно используют проектную деятельность, организуют творческие мастерские, но это не решает полностью задачи образования.

Рисунок 29. Степень затруднений педагогов во включении детей в совместную деятельность с учетом их особенностей и возможностей



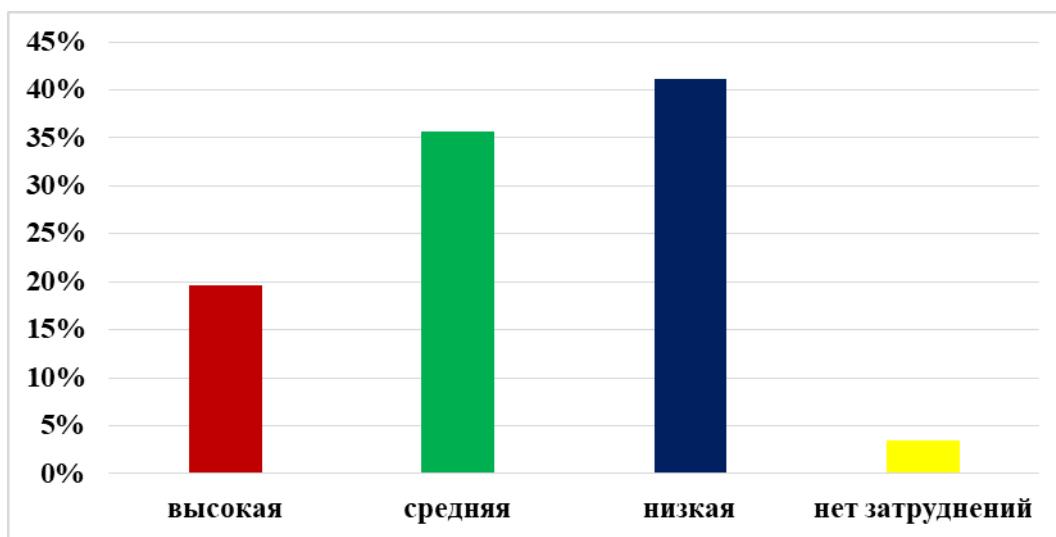
Степень затруднений педагогов во включении детей в совместную деятельность с учетом их особенностей и возможностей: высокая – 24 чел. (42,8 %), средняя – 15 чел. (26,8 %), низкая – 15 чел. (26,8 %), нет затруднений – 2 чел. (3,5 %) (Рис. 29). У респондентов диагностируется высокая и средняя степени затруднения, что означает, как организовать совместную деятельность обучающихся с ограничениями и нормой в развитии учителя знают частично или не умеют применять эти знания в практической деятельности.

Рисунок 30. Степень затруднений педагогов в процессе формирования учебно-познавательного интереса у детей с разными учебными возможностями



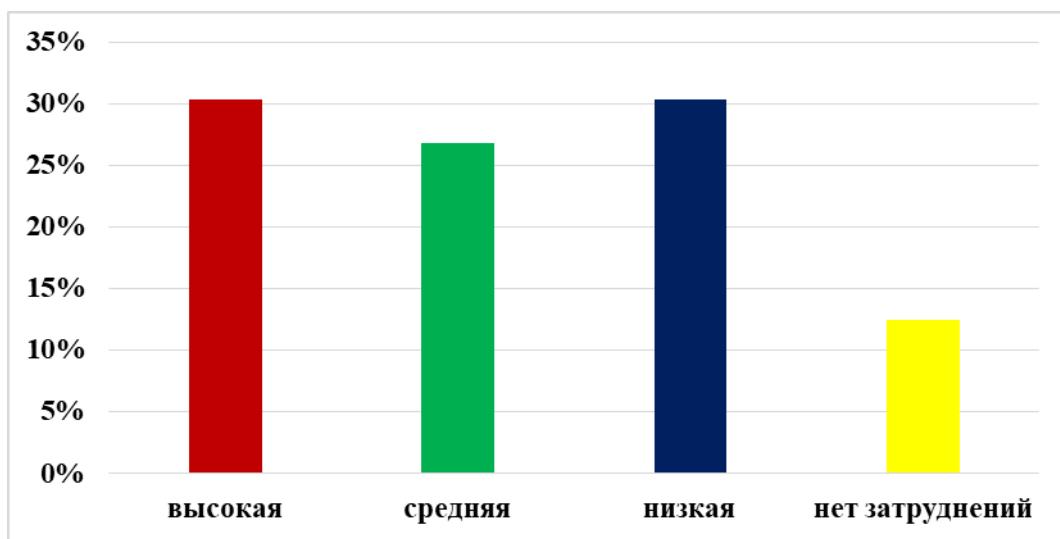
Степень затруднений педагогов в процессе формирования учебно-познавательного интереса у детей с разными учебными возможностями: высокая – 11 чел. (19,6 %), средняя – 27 чел. (48,2%), низкая – 11 чел. (19,6 %), нет затруднений – 7 чел. (12,5 %) (Рис. 30). Познавательный интерес, один из важнейших факторов, который оказывает влияние на психические процессы (память, мышление, воображение, внимание). Наличие высокой и средней степени затруднения можно интерпретировать как серьезную проблему, которую необходимо учитывать в подготовке современного учителя.

Рисунок 31. Степень затруднений педагогов в процессе формирования способности к целеполаганию



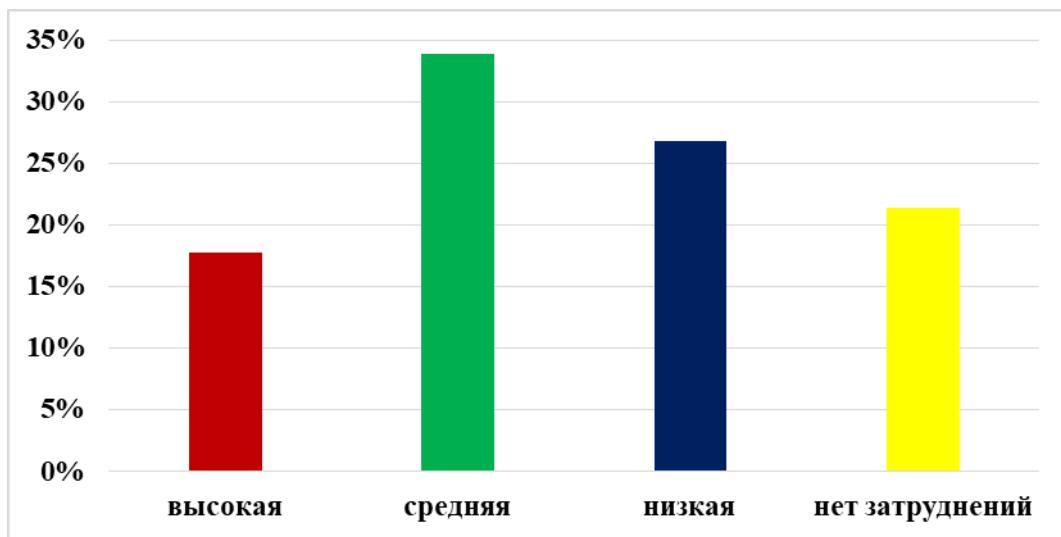
Степень затруднений педагогов в процессе формирования способности к целеполаганию: высокая – 11 чел. (19,6 %), средняя – 20 чел. (35,7 %), низкая – 23 чел. (41,1 %), нет затруднений – 2 чел. (3,5 %) (Рис. 31). Целеполагание проходит через весь учебный процесс. Учителя, через создание специальных ситуаций, вопросов формируют потребность к действию обучающегося. Несмотря на то, что существуют педагогические приемы, позволяющие развивать данный процесс, на практике это требует доработки, что видна из диаграммы. Преобладание низкой степени затруднения показывает наличие знаний, но трудности в практической деятельности.

Рисунок 32. Степень затруднений педагогов в процессе формирования способностей



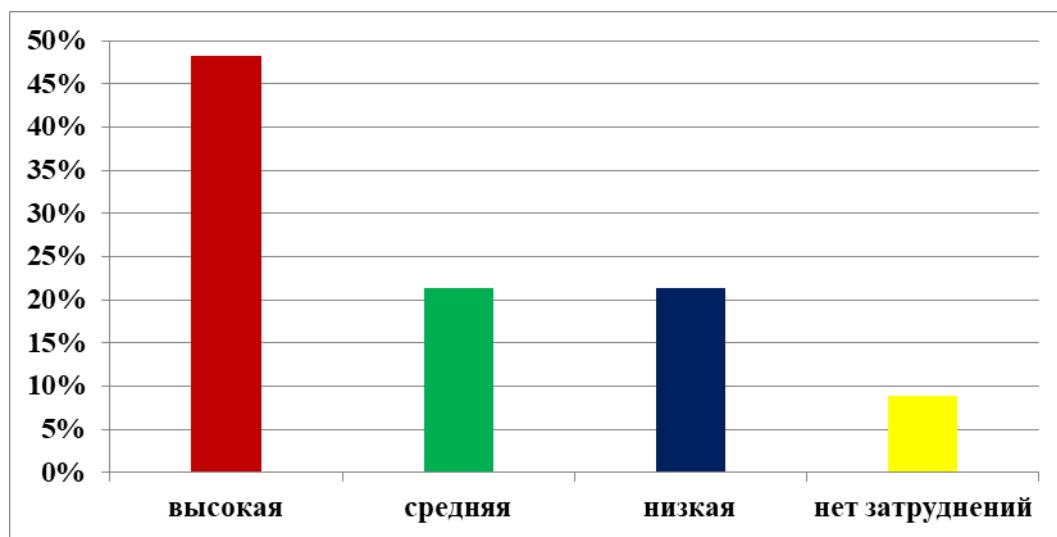
Степень затруднений педагогов в процессе формирования способностей: высокая – 17 чел. (30,3 %), средняя – 15 чел. (26,8 %), низкая – 17 чел. (30,3 %), нет затруднений – 7 чел. (12,5 %). На диаграмме видно (Рис. 32), что умения видеть, понимать процесс формирования способностей в целом и индивидуально для каждого обучающегося вызывает сложности у 30,3% респондентов, но и в то же время низкая степень затруднений у 30,35 % учителей говорит, либо о нежелании применять знания на практике, либо об отсутствии системы.

Рисунок 33. Степень затруднений педагогов в процессе формирования у детей действий самоконтроля



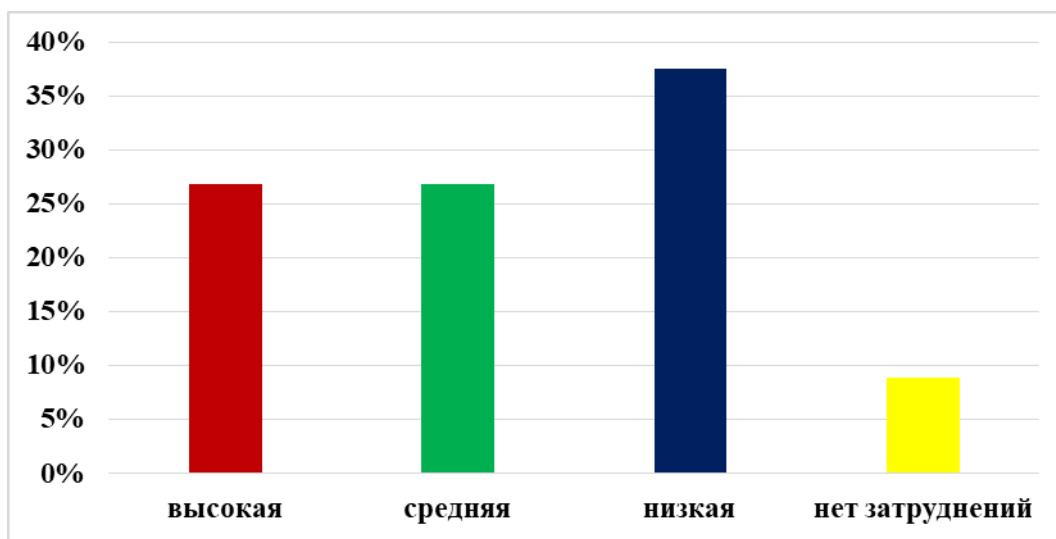
Степень затруднений педагогов в процессе формирования у детей действий самоконтроля: высокая – 10 чел. (17,8 %), средняя – 19 чел. (33,9 %), низкая – 15 чел. (26,8 %). Отсутствуют затруднения у 12 чел. (21,4 %) опрошенных, в формировании у детей с разными возможностями действий самоконтроля. Результаты диаграммы (Рис. 33) показывают о необходимости работы с учителями по теме формирование у детей с разными особенностями в развитии способности управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений. По показателю педагогической компетентности «Поддержание учителем приемлемого поведения детей» (по результатам методики Митиной Л.М.) полученные показатели по максимальному количеству (16 индикаторов – 100 %) – 12 чел. (21,4 %) совпадают, однако способность контролировать поведение детей, обеспечивать соблюдение ими общих правил поведения, развивать самоконтроль необходимо проработать лично и включить в учебный процесс еще 78,6% учителей.

Рисунок 34. Степень затруднений педагогов в процессе формирования действий оценки у детей с разными учебными возможностями



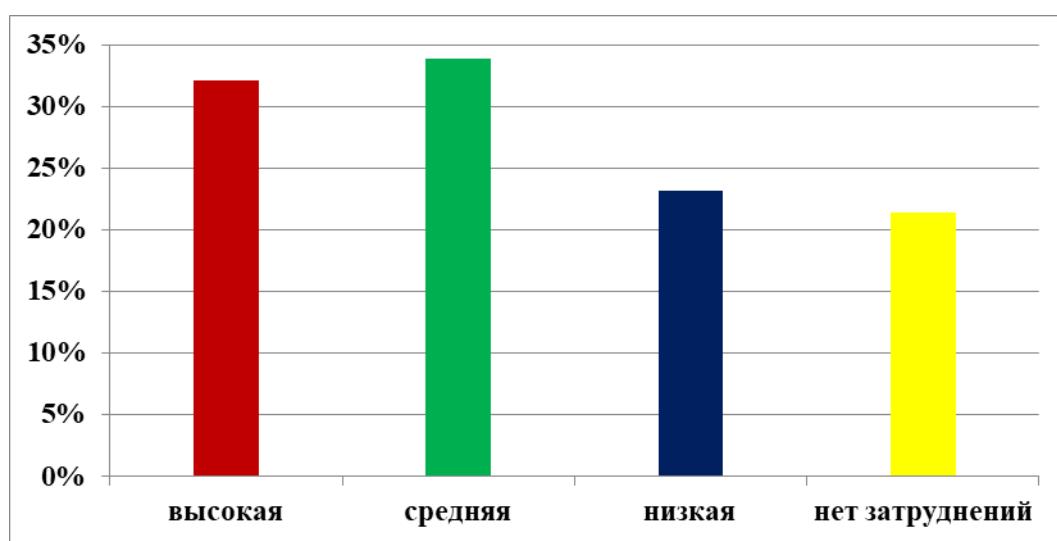
Степень затруднений педагогов в процессе формирования действий оценки у детей с разными учебными возможностями: высокая – 27 чел. (48,2 %), средняя – 12 чел. (21,4 %), низкая – 12 чел. (21,4 %), нет затруднений – 5 чел. (8,9 %) (Рис. 34). Почти 50% респондентов испытывают сложности в формировании действий оценки у обучающихся с разными учебными возможностями, очевидна необходимость учителю работать над материалами дифференцированного оценивания обучающегося, а администрации образовательного учреждения разработать регламентирующие положения о системе оценивания.

Рисунок 35. Степень затруднений педагогов в процессе воспитания у детей морально-нравственных качеств



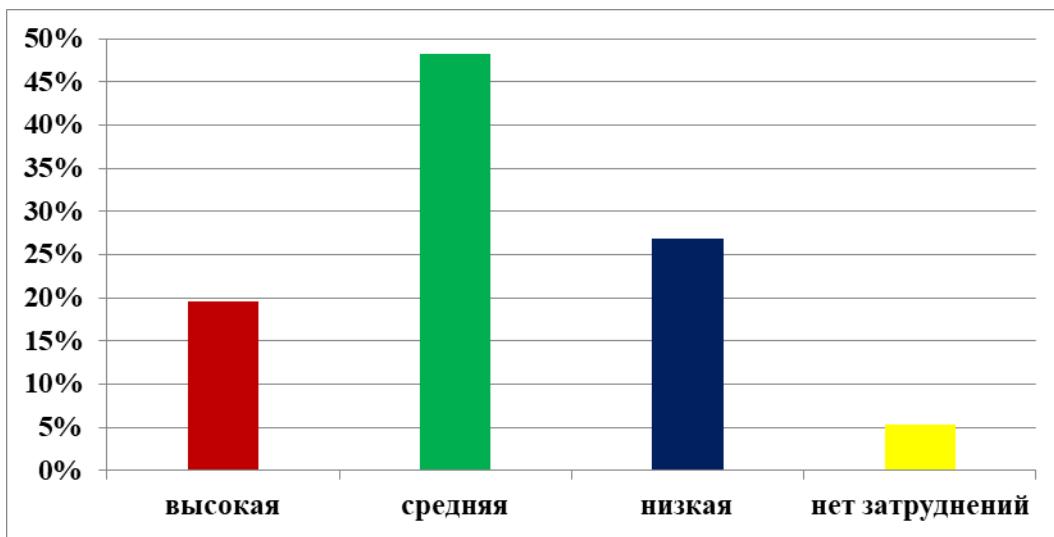
Степень затруднений педагогов в процессе воспитания у детей морально-нравственных качеств: высокая – 15 чел. (26,8 %), средняя – 15 чел. (26,8 %), низкая – 21 чел. (37,5 %), нет затруднений – 5 чел. (8,9 %) (Рис. 35). Процесс воспитания морально-нравственных качеств и эмоциональной отзывчивости важно сопровождать собственным примером и не ради демонстрации, а как внутренняя потребность, которая основывается на системе личных ценностей. Присутствие данной системы личных ценностей, позволяет учителям считать, что воспитательная работа им дается легче, чем образовательная.

Рисунок 36. Степень затруднений педагогов в процессе осуществления индивидуального подхода в инклюзивном образовании



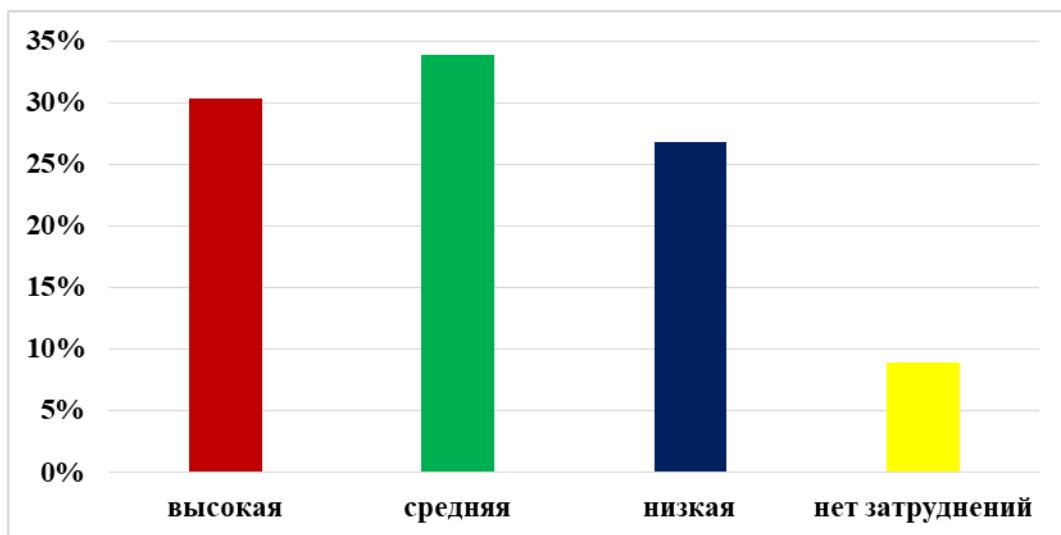
Степень затруднений педагогов в процессе осуществления индивидуального подхода в инклюзивном образовании: высокая – 18 чел. (32,1 %), средняя – 19 чел. (33,9 %), низкая – 13 чел. (23,2 %), нет затруднений – 12 чел. (21,4 %) (Рис. 36). Учителя, показавшие высокую степень затруднений при осуществлении индивидуального подхода в инклюзивном образовании, в беседе указали на недостаток знаний о работе с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. Например, невозможно осуществление одинакового подхода к ребенку с ограничениями слуха и тяжелым нарушением речи.

Рисунок 37. Степень затруднений педагогов в процессе выявления типичных ошибок и затруднений учащихся



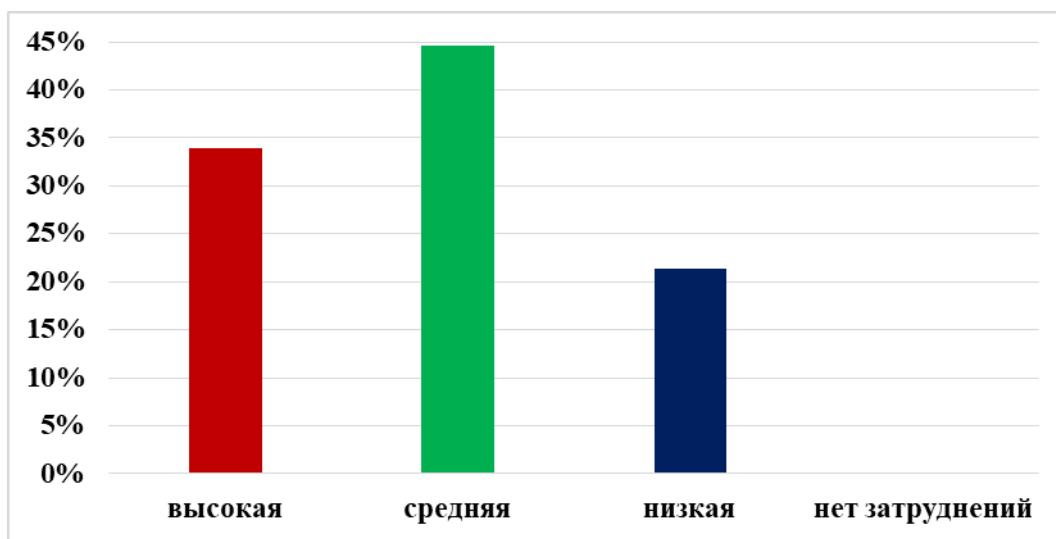
Степень затруднений педагогов в процессе выявления типичных ошибок и затруднений учащихся: высокая – 11 чел. (19,6 %), средняя – 27 чел. (48,2 %), низкая – 15 чел. (26,8 %), нет затруднений – 3 чел. (5,3 %). На диаграмме (Рис. 37) явно видна проблема выявления типичных ошибок у обучающихся. Каждый предмет требует отдельной содержательной работы по этой теме, а также поиск технологий необходимых в условиях инклюзивного образования.

Рисунок 38. Степень затруднений педагогов в процессе осуществления контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми



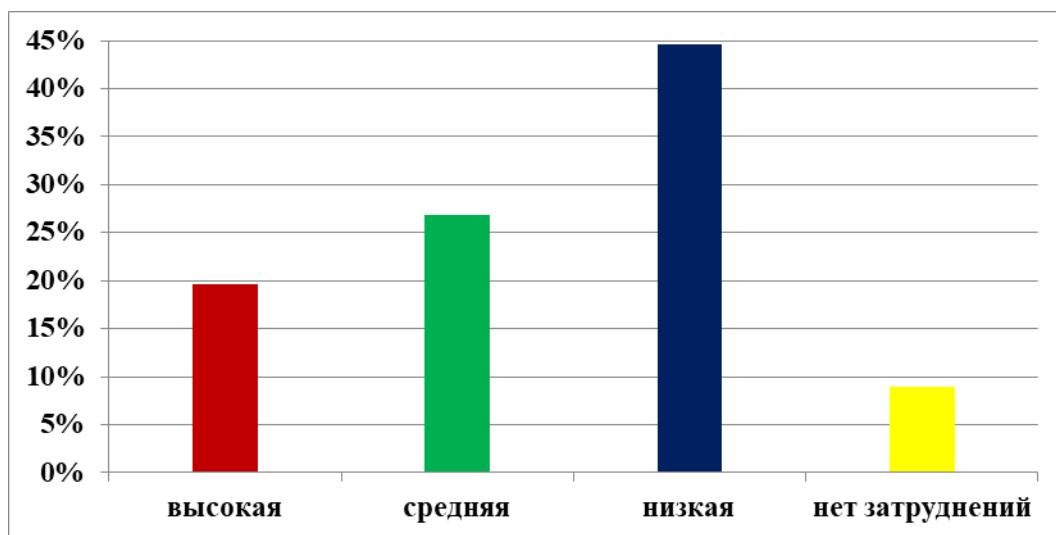
Степень затруднений педагогов в процессе осуществления контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми: высокая – 17 чел. (30,3 %), средняя – 19 чел. (33,9 %), низкая – 15 чел. (26,8 %), нет затруднений – 5 чел. (8,9 %) (Рис. 38). Результаты объясняются острым дефицитом четких методических указаний по оцениванию работы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Согласно общей установке, знания всех учеников должны соответствовать общим критериям. Каким образом добиться этого при промежуточной аттестации, педагогам не ясно.

Рисунок 39. Степень затруднений педагогов в процессе оценки динамики развития ребенка



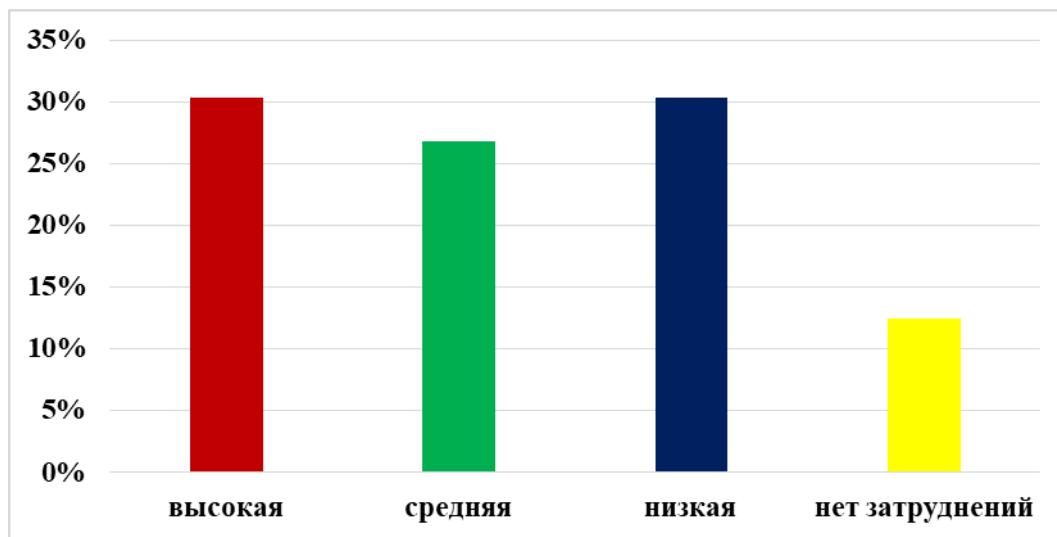
Степень затруднений педагогов в процессе оценки динамики развития: высокая – 19 чел. (33,9 %), средняя – 25 чел. (44,6 %), низкая – 12 чел. (21,4%), нет затруднений – 0 чел. (0 %) (Рис. 39). Очевиден, недостаток знаний по методикам, позволяющим отслеживать динамику развития детей. Результат отсутствия позиции «нет затруднений», определяет эту позицию как одну из самых сложных для учителя.

Рисунок 40. Степень затруднений педагогов в процессе обеспечения условий инклюзивного образования



Степень затруднений педагогов в процессе обеспечения условий инклюзивного образования: высокая – 11 чел. (19,6 %), средняя – 15 чел. (26,8 %), низкая – 25 чел. (44,6 %), нет затруднений – 5 чел. (8,9 %) (Рис. 40). Одна из основных ролей по обеспечению условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья отводится администрации образовательного учреждения: наличие пандуса, цифрового табло, специально оборудованных мест, методическое обеспечение кабинетов и т.д. Однако учителя, непосредственно работающие с детьми, не понимают, какие именно условия должны обеспечивать они. Этот результат также свидетельствует о слабом понимании целей инклюзии в образовании.

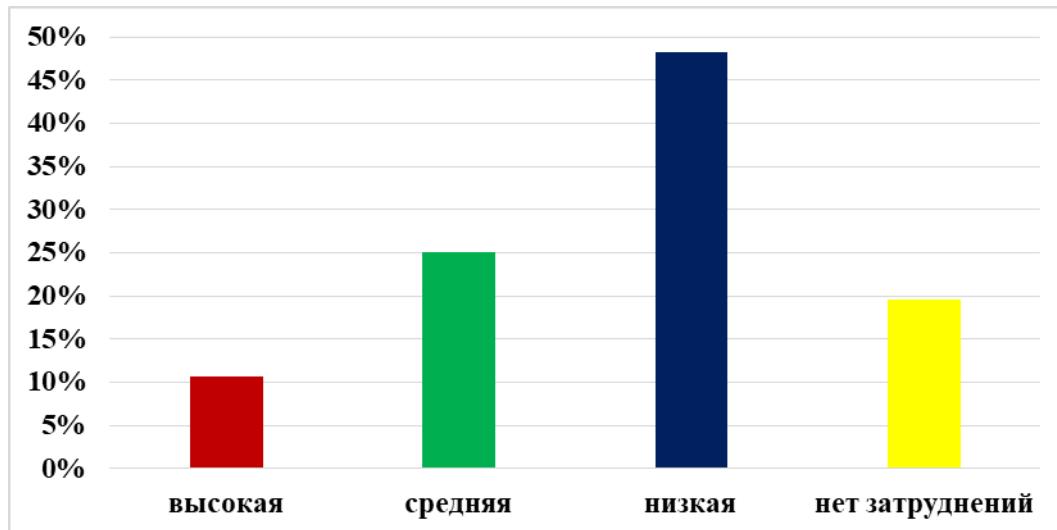
Рисунок 41. Степень затруднений педагогов в процессе анализа образовательной деятельности



Степень затруднений педагогов в процессе анализа образовательной деятельности: высокая 17 чел. (30,3 %), средняя 15 чел. (26,8 %), низкая 17 чел. (30,3 %), нет затруднений 7 чел. (12,5 %). С одной стороны, мы видим высокий процент отсутствия затруднений, с другой – высокую степень затруднений испытывает почти треть учителей. Дефицит методической работы по проведению анализа собственной профессиональной деятельности и организации процесса самопознания очевиден. Необходимость

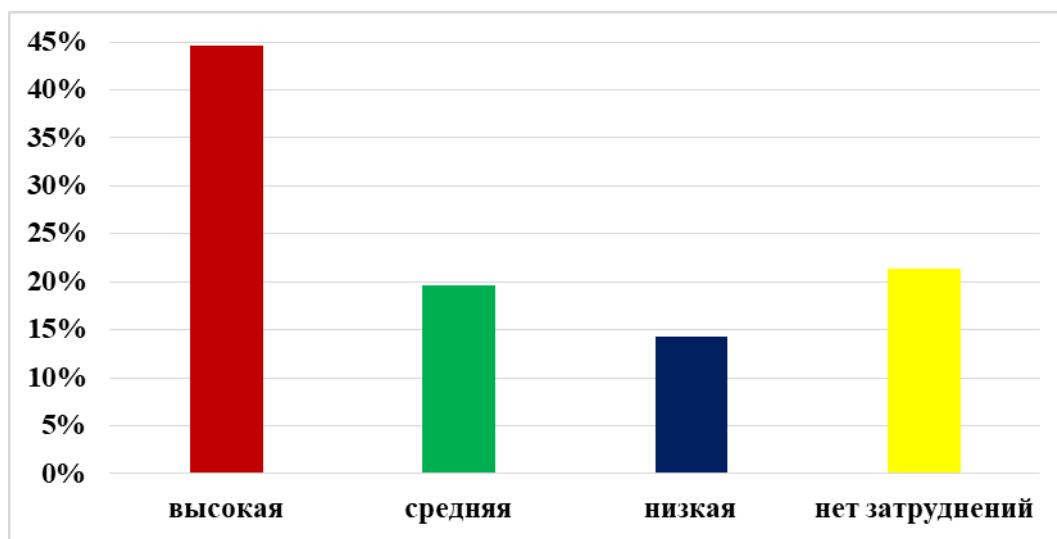
сопровождения мотивационного, информационного, аналитического просматривается через диаграмму (Рис. 41).

Рисунок 42. Степень затруднений педагогов в процессе общения с коллегами по вопросам инклюзивного образования



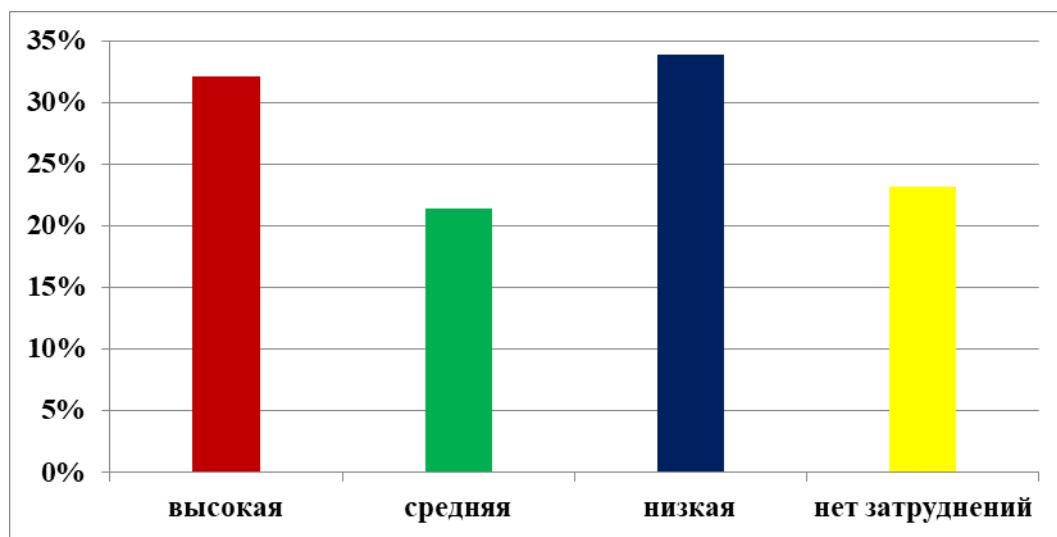
Степень затруднений педагогов в процессе общения с коллегами по вопросам инклюзивного образования: нет затруднений 11 чел. (19,6 %), низкая степень 25 чел. (44,6 %), средняя степень 13 чел. (23,2 %), высокая степень 7 чел. (12,5 %) (Рис. 42). Результаты можно интерпретировать как достаточно комфортные коммуникативные связи внутри коллектива образовательного учреждения, которые позволяют работать и получать дополнительную информацию по организации инклюзивного образования.

Рисунок 43. Степень затруднений педагогов в процессе общения с администрацией по вопросам инклюзивного образования



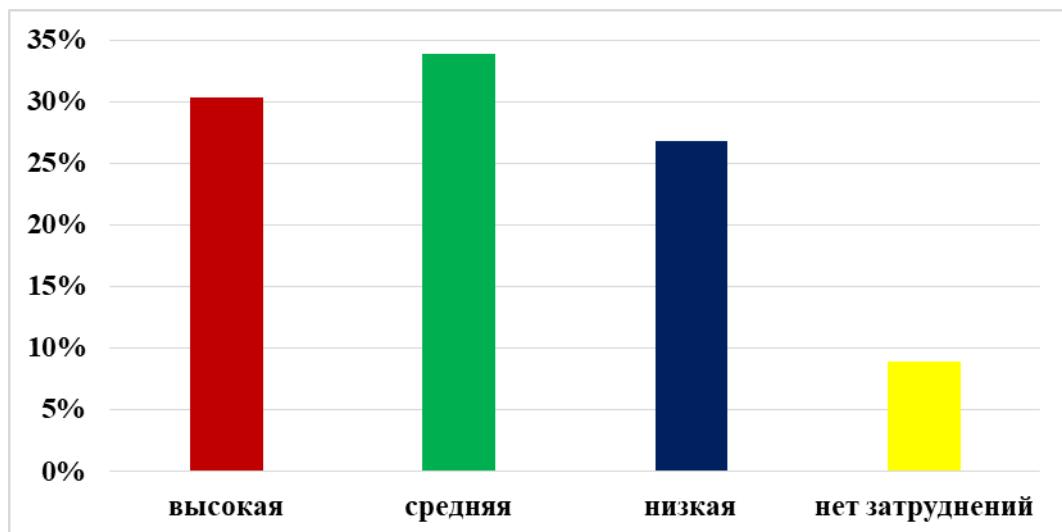
Степень затруднений педагогов в процессе общения с администрацией по вопросам инклюзивного образования: высокая – у 25 чел. (44,6 %) респондентов, средняя – 11 чел. (19,6 %), низкая 8 чел. (14,3 %). нет затруднений 12 чел. (21,4 %) (Рис. 43). Педагоги считают, что инклюзивное обучение влечет завышенные требования и несоответствие условий труда, администрация школы – видит основную проблему в недостаточной заинтересованности учителей в результатах и отсутствии внедрения новых технологий.

Рисунок 44. Степень затруднений педагогов в процессе общения с детьми



Степень затруднений педагогов в процессе общения с детьми: высокая 18 чел. (32,1 %), средняя 12 чел. (21,4 %), низкая 19 чел. (33,9 %), нет затруднений 13 чел. (23,2 %). Высокая степень затруднений по этому вопросу (Рис. 44) показывает необходимость проработки личностного принятия особого ребенка, изучение психологических особенностей. Одна из основных задач инклюзивного образования создать условия для всех обучающихся, а если общение вызывает напряжение, значит учитель не готов психологически принимать ребенка с ограничениями. Именно через общение обучающий может получать внимание, теплоту, заботу, терпение это важная составляющая позволяющая чувствовать себя полноценным членом общества.

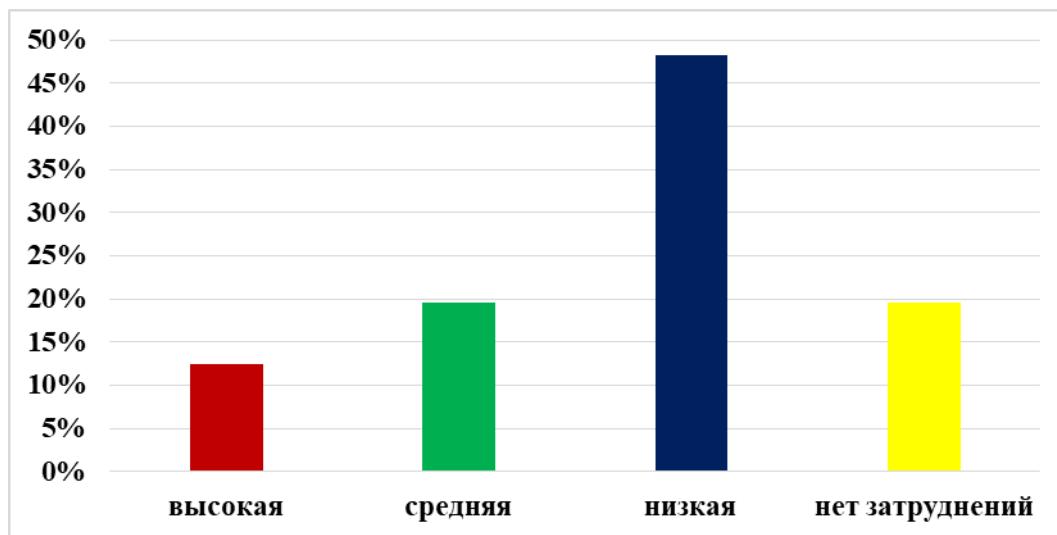
Рисунок 45. Степень затруднений педагогов в процессе общения с родителями



Степень затруднений педагогов в процессе общения с родителями: высокая – 17 чел. (30,3 %), средняя – 19 чел. (33,9 %), низкая – 15 чел. (26,7 %), нет затруднений – 5 чел. (8,9 %). (Рис. 45). Учителю сложно общаться на эту тему как с родителями обычных детей, так и с родителями детей, имеющих ограничения здоровья. Любое новое, не такое как у всех вызывает страх у человека, а учителю через этот страх необходимо простроить

взаимодействие всех участников инклюзивного процесса. В обществе нет однозначного отношения к инклюзии. Много тех, кто относится негативно. У родителей возникают вопросы: «Почему мой ребенок должен помогать обучающемуся с ограничениями?», «Для него это безопасно?», «А как дети в классе прореагируют на особенности ребенка с ограничениями?», «С приходом особого ребенка меньше внимания другим детям?». Работая с ответами на вопросы у учителя и самого часто возникает непонимание как устроено инклюзивное образование. Что можно предложить в подобной ситуации? Необходима более широкая разъяснительная работа с родителями. Это дополнительная работа психолога, направленная на понимание того, что в мире много разного, важное умение видеть кому нужна помочь и знать, как помочь. Открытая позиция образовательного учреждения через организацию возможностей обсуждать родительские опасения, подбор новых форм работы с родителями соответствующих инклюзивному образованию.

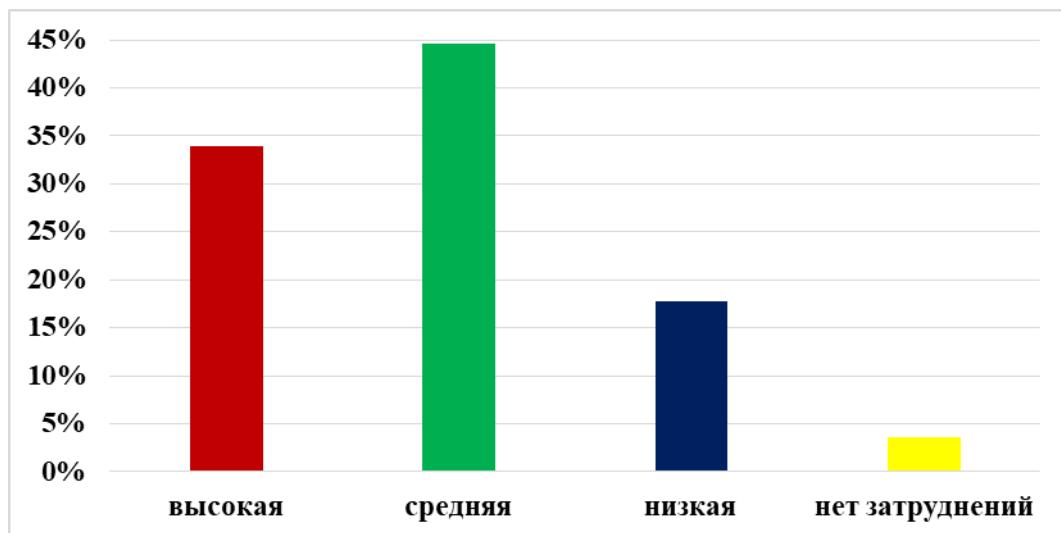
Рисунок 46. Степень затруднений педагогов в процессе подготовки наглядных пособий и раздаточных материалов



Степень затруднений педагогов в процессе подготовки наглядных пособий и раздаточных материалов: высокая – 7 чел. (12,5 %), средняя – 11

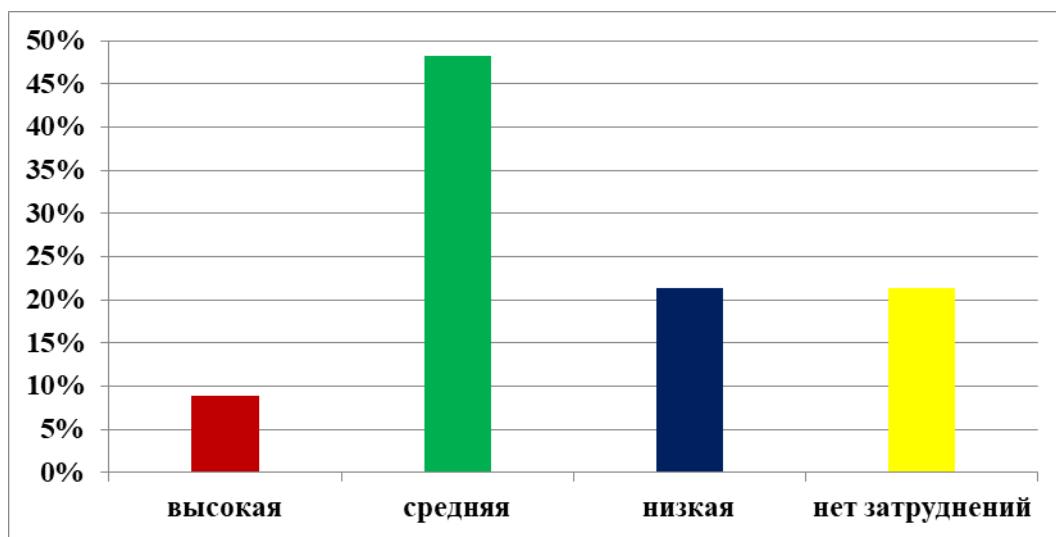
чел. (19,6 %), низкая – 27 чел. (48,2%), нет затруднений – 11 чел. (19,6%) (Рис. 46).

Рисунок 47. Степень затруднений педагогов в процессе обеспечения детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями



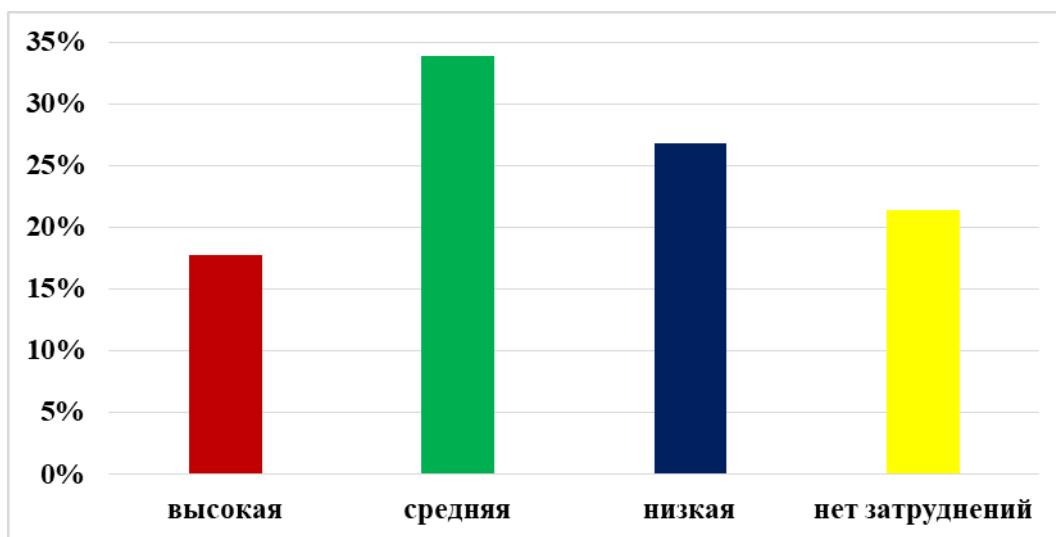
Степень затруднений педагогов в процессе обеспечения детей необходимыми средствами обучения (дидактические пособия) в соответствии с особенностями: высокая степень затруднения 19 чел. (33,9 %) и средняя 25 чел. (44,6 %), низкая 10 чел. (17,8 %), нет затруднений 2 чел. (3,6 %) (Рис. 47).

Рисунок 48. Степень информационной осведомленности об инклюзивном образовании



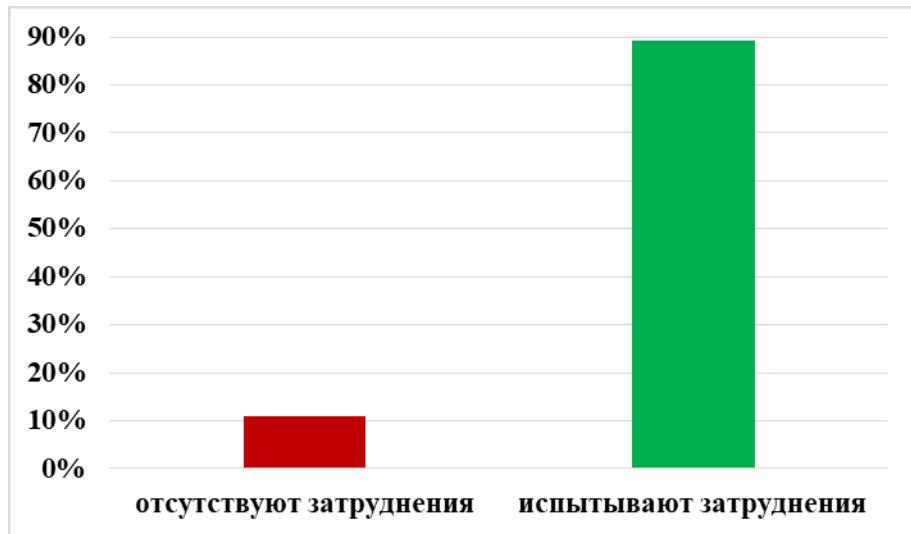
Степень информационной осведомленности об инклюзивном образовании: высокая – 5 чел. (8,9 %), средняя — 27 чел. (48,2 %), низкая — 12 чел. (21,4 %), нет затруднений – 12 чел. (21,4 %) (Рис. 48).

Рисунок 49. Наличие научно-методического и учебно-методического сопровождения



Наличие научно-методического и учебно-методического сопровождения: высокая 10 чел. (17,8 %), средней 19 чел. (33,9 %), низкой 15 чел. (26,8 %), нет затруднений 12 чел. (21,4 %). (Рис. 49).

Рисунок 50. Общая степень затруднений в реализации инклюзивного образования



Отсутствуют затруднения 7 чел. (12,5 %), испытывают затруднения 49 чел. (87,5 %) респондентов (Рис. 50).

Таким образом, результаты исследования показывают, что значительная часть педагогических работников испытывает сложности при реализации инклюзивного образования в образовательных учреждениях. Существует дефицит специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, формах и методах работы с ними.

Очевидными стали сложности в выявлении образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, определение основных направлений коррекционной работы и применение специальных методов коррекционно-развивающей работы, включение в инклюзивный процесс разнообразные формы организации совместной деятельности детей с нарушенным и нормальным развитием; использование различных способов выстраивания взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, подготовка документов для заседания психолого-медицинско-педагогического консилиума и участие в его работе.

## **2.3 Рекомендации администрации образовательного учреждения по работе с педагогами**

1. Необходима организация совместной работы специалистов в области коррекционной работы (психологов, логопедов, дефектологов, тыоторов) и учителей. Только такой подход позволит определить эффективные способы работы со всеми обучающимися. Общее планирование коррекционно-развивающего направления, с опорой на знания и опыт разных специалистов позволит данную работу из эпизодической перевести в системный процесс. Его основу должны составлять мероприятия такого формата, как творческие и рабочие группы, совещания.

В том числе важное значение имеет организация комплексного межведомственного взаимодействия с учреждениями здравоохранения, образования, культуры по вопросам инклюзивного образования, которое позволяет обогатить информационные и практические ресурсы в области инклюзии, оказывает существенное влияние на качество образовательных услуг. На сегодняшний день такое взаимодействие чаще всего носит эпизодический характер, который не позволяет педагогу увидеть масштабность и важность инклюзии для всего общества. Принятие инклюзии как необходимости повлияет на готовность учителя к реализации инклюзивного образования.

2. Образовательное учреждение должно усилить взаимодействие и сотрудничество со всеми родителями обучающихся. Родители являются полноценными участниками образовательного процесса. Необходимо наладить эффективные формы коммуникации между школой и родителями, обмениваться информацией и идеями, как помочь учащимся с выполнением домашней работы, как развивать непредметные навыки, связанные с освоением программы и т.д. Все это позволит не только создать благожелательную среду для обучающихся и педагога, но и выявить и интегрировать ресурсы местного сообщества для образования и развития

детей, что в свою очередь увеличит эффективность всех составляющих инклюзивного процесса.

3. Развитие толерантного взаимодействия всех участников образовательного процесса должны стать одной из приоритетных задач администрации учебного заведения. Именно толерантность имеет важное значение в условиях реализации инклюзии, поскольку подразумевает способность уважительно воспринимать мнение других, готовность бесконфликтного восприятия личности, уважение к разным формам самовыражения, стремление решать конфликты без насилия и агрессии и способность к компромиссному диалогу. Толерантность в деятельности учителя, является важным личностным и профессиональным качеством, который влияет на результат всего учебного процесса и передается всем участникам данного взаимодействия. Важным моментом становится то, что сформировать толерантное поведение всех участников образовательного процесса, может только учитель, который сам проявляет таковое.

4. Особое внимание необходимо уделить организации методической работы в образовательном учреждении по отбору технологий работы с детьми в условиях инклюзии, фиксации и отслеживанию динамики их развития. Система методической поддержки должна охватывать всех педагогов. Это позволит оперативно анализировать новейший опыт и наработки в области инклюзивного образования, а также применять его, сократит время на адаптацию молодых педагогов, облегчит и ускорит обмен идеями. Возможна организация непрерывного поэтапного научно-методического сопровождения учителя: знакомить с новыми технологиями, нормативными документами, оказывать постоянное сопровождение как в оформлении документов (программы, характеристики, индивидуальные маршруты), так и в практической работе (урок, его планирование и проведение). Во многих образовательных учреждениях создаются методические центры.

5. Важное значение имеет создание комфортной среды для каждого педагога (организация рабочего места, обеспечение методическими пособиями, доступность литературы и др.). Среда также играет свою роль в создании положительных эмоций, отношения как к детям в целом, так и оценке инклюзивного процесса.

6. Система переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в образовательном учреждении должна быть спланирована с учетом особенностей готовности педагогов к реализации инклюзии, что позволит компенсировать их дефициты в теоретической и практической сферах. Целенаправленная работа с дефицитами определенно скажется положительным образом на готовности педагога к реализации инклюзии.

7. Должны быть разработаны и утверждены документы, связанные с диагностикой и контролем прохождения учащимися образовательной программы, фиксацией динамики обучения и развития, обучающегося с ограниченными возможностями здоровья (положения, регламент, единая форма маршрута сопровождения, различные индивидуальные карты обучающихся и др.). Учитель, опираясь на необходимые инструменты по работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, получит необходимые границы и ориентиры, которая позволят ему наметить дальнейшие перспективы работы.

## **Заключение**

При анализе тенденций развития инклюзивного образования за рубежом мы видим особую культуру отношений к людям, имеющим ограниченные возможности здоровья. Целью системы образования становится обучение всех независимо от показателей здоровья и индивидуальных особенностей, обучение всех сверстников в одном классе без специализированных учебных заведений.

Сравнительно небольшой опыт реализации инклюзивного образования в нашей стране показывает, что мы находимся на стадии интеграции, которая подразумевает принятие ребенка в существующую образовательную систему без кардинальных преобразований этой системы. Перейти от интеграции к инклюзии можно только постепенно, на это потребуется немало времени. Процесс инклюзии серьезно затрудняют определенные барьеры, и реализовать его можно лишь с их преодолением.

Готовность учителя к реализации инклюзии означает способность создавать условия для успешной адаптации и обучения всех детей, их конструктивного взаимодействия, эффективно организовать работу с учащимися и их родителями. Развитие готовности связано с профессиональными умениями и качествами личности.

Формирование всех компонентов готовности к организации инклюзивной образовательной среды является сложным, многоуровневым процессом. Мотивационно-ценостный компонент готовности отражает личностные качества учителя. Наше исследование показывает, что около четверти учителей относятся с напряжением к детям с ограниченными возможностями здоровья и не выражают энтузиазма относительно работы с ними. Остальные акцентируются на трудностях, отмечают необходимость более тесного сотрудничества с родителями и поддержки узких специалистов. Существует дефицит толерантного отношения педагогов к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, в

этом заключается одна из причин сложностей организации взаимодействия учителя с такими детьми. Повышение толерантности учителя к обучающимся с особыми потребностями – задача чрезвычайно сложная. Здесь играет свою роль множество факторов: условия и оплата труда, напряженность содержания педагогической деятельности из-за множества функций (учебных, воспитательных, организационных и др.), уровень личностной толерантности педагогов, который зависит от социальной среды, семьи, полученного образования и т.д. Целенаправленная организованная работа с педагогическим коллективом способна развить толерантность как принцип профессиональной педагогической позиции.

При анализе операционально-деятельностного компонента готовности выяснилось, что значительная часть учителей испытывает затруднения при диагностике развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и отборе методик и технологий по работе с ним. Чаще всего учителя отбирают их интуитивно, методом проб и ошибок. Педагоги отметили, что им сложно проектировать образовательный процесс и тематическое планирование в условиях инклюзии, определять степень сложности и объем домашнего задания для конкретного ребенка, содержание учебных задач, а также организовывать совместную деятельность учащихся. При этом педагоги знают сущность инклюзии, основные условия инклюзивного образования, относительно легко справляются с поддержанием приемлемого поведения детей и проведением воспитательной работы.

Относительно рефлексивно-оценочного компонента готовности можно отметить низкую степень затруднения в процессе общения по вопросам инклюзии с коллегами и высокую степень затруднений с администрацией образовательного учреждения. Комфортные коммуникативные связи внутри коллектива образовательного учреждения позволяют работать и получать дополнительную информацию по вопросам инклюзивного образования. Педагоги считают, что инклюзивное обучение влечет завышенные требования и несоответствие условий труда, администрация школы – видит

основную проблему в недостаточной заинтересованности учителей в результатах, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и непонимании внедрения данной категории в образовательное учреждение.

Формирование готовности педагогов к реализации инклюзии имеет свои специфические особенности, обусловленные характером самой деятельности, общими социально-экономическими условиями и требованиями к личности, ее осуществляющей. Методические рекомендации для административного звена школы по повышению готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в основном нацелены на усиление взаимодействия специалистов и повышение качества методической работы с учителями, повышение роли родительского участия в образовательном процессе.

## **Список использованных источников**

### **Нормативно-правовые акты**

1. Всеобщая декларация прав человека. (принята на третьей сессии Генеральной Ассамблеи ООН резолюцией 217 А (III) от 10 декабря 1948 г.) // Библиотечка Российской газеты. – 1999. – № 22–23. – 55 с.

2. Декларации прав ребёнка. Резолюция ГА ООН 1386 (XIV) от 20 ноября 1959 г. // Международная защита прав и свобод человека. – М.: Юридическая литература, 1990. С.385–388.

3. Декларация о правах инвалидов (утв. Резолюцией тринадцатой сессии Генеральной Ассамблеи ООН 3447 (XXX) от 9 декабря 1975 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml)

4. Конвенция о правах ребенка. (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990) // Сборник международных договоров СССР, выпуск XLVI, 1993. То же [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

5. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (Нью-Йорк, 30 сентября 1990 г.) // Дипломатический вестник. –1992. – № 6. – 10 с.

6. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов (приняты Генеральной Ассамблеей ООН 20.12.1993) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml)

7. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf>

8. Декларация о правах умственно отсталых лиц (принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 декабря 1971 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/retarded.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml)

9. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета. – № 303. С. 17-19.

10. Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 5 июля 2013 г. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/07/05/invalidi-dok.html>

11. Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы» [Электронный ресурс]: Президент России. – Режим доступа:

<http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?1;1613662>

12. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». – Информационно-справочная система «Консультант – плюс». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/)

13. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ug.ru/new\\_standards/6](http://ug.ru/new_standards/6)

## **Литература**

14. Абрамова Н. А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) / Н.А. Абрамова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол. пед. ун-т; ред. кол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва: издательство, 2011. – С. 225–227.
15. Адольф В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярский краевой институт повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования. - Красноярск: Поликом, 2007. – 190 с.
16. Алехина С.В. Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагога как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – №1. – С. 83–91.
17. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.
18. Андриевская Л.А. История становления инклюзивного образования в России // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2015. № 5–1. С. 8–10.
19. Аристова М.А. Повышение готовности педагогов к инклюзивному образованию через консалтинговое сопровождение // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т.8. № 2–12. С. 28–37.
20. Выготский Л. С. Основы дефектологии: учебник для вузов. Специальная литература. – Санкт–Петербург: Лань, 2003. – 656 с.

21. Герасименко Ю.А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 145–150.
22. Демчук В.А. Экспериментальная работа по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 66 – 69
23. Дмитриев А. А. Интегрированное обучение детей: «за» и «против» / А.А. Дмитриев // Социальная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 57 – 68.
24. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета. 2012. Т. 320. № 6. С. 117–121.
25. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127–131.
26. Ильина О. М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Д. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. вузов. – Москва: Просвещение, 2009–319 дефектология. – 2008. – № 5. – С. 68–72.
27. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва: МГППУ, 2011. – 244 с.
28. Инклюзивное образование / отв. ред. Н.Я. Семаго. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 2: Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья. – 208 с.
29. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 144 с.

30. Колмакова И.Г. Психологическая готовность учителей к реализации федеральных государственных образовательных стандартов в условиях инклюзивного образования // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей. Сборник материалов II международной научно-практической конференции. Барановичи: Учреждение образования «Барановичский государственный университет», 2017. С. 65–68

31. Колодовская Е.А. Из истории инклюзивного образования в России (2001–2009) // Наука в современном мире: материалы XXVII Международной научно-практической конференции. М.: «Перо», 2016 г. С. 36–38.

32. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 392 с.

33. Круглова Л.С. История становления и развития инклюзивного образования в Российской Федерации // Наука и образование: новое время. 2015. № 6 (11). С. 381–384.

34. Кузьмина О. С. «Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования» // Вестник Омского университета. – 2013. – № 2. – С.191– 194.

35. Кузьмина О.С. Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования/О.С. Кузьмина// В мире научных открытий. Красноярск. Научно-инновационный центр (Проблемы науки и образования). – 2013. –№ 11.8(47). – С. 337–344.

36. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Дисс... канд. пед. наук. Омский государственный педагогический университет, Омск, 2015. С.319.

37. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 60–62.

38. Лошаков И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И.И. Лошаков, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: издательство, 2002. – С. 15–21.
39. Лятифова Л. В. Инклюзивное образование [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 19. URL <https://moluch.ru/archive/78/13503/>
40. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко; сост. и авт.вступит. статьи В.С. Хелемендик. – М.: Политиздат, 1988. – 256 с.
41. Максименко М.А. История развития инклюзивного образования в США // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 110–122.
42. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов пед. вузов. / Н.Н. Малофеев. – Москва: Просвещение, 2010. В 2 ч. Ч. 1. – 319 с.
43. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. М.: Печатный двор, 1996. Ч. 1. Западная Европа. – 182 с.
44. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: Около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений \ С.И. Ожегов; Под ред. Л.И. Скворцов. – М.: ОНИКС-ЛИТ, Мир и Образование, 2012. -1376 с.
45. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 1 (46). С. 66–70. – с. 67
46. Понукалин, А.А. О методологии познания/А.А. Понукалин//Вестник СГТУ–2003. – № 1. –С. 1–10.
47. Пугачева Н.А. Готовность учителей к реализации инклюзивного образования: проблемы и варианты решения // Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее. Тула: Издательство ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2014. С. 134–140.
48. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические,

философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 12 (36). Ч. II. С. 162–167.

49. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. – С. 42–54.

50. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг/ Е.В. Сидоренко// СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

51. Сидорова М. М. Проблемы готовности к инклюзивному образованию [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 43. – URL <http://e-koncept.ru/2016/76455.htm>.

52. Скоробогатова Ю.В. Готовность педагогов общеобразовательных учреждений к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 8 (64). С. 173–181.

53. Специальная педагогика: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова [и др.]: под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 400 с.

54. Урмацких С.Л. Инклюзивное образование в современной Российской школе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXVI междунар. студ. науч.-практ. конф. №6(66).

55. Феоктистова В. А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей: учеб. пособие. Л., 1973. 119 с.

56. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

57. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дисс. канд. пед. наук / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 211 с.
58. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ // Вестник Брянского государственного университета. –2012. – № 1–1. – С. 80 –84.
59. Черкасова С.А. Современные проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности педагогов психологов // Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. 2009. № 1 (10). С. 113–117.
60. 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.
61. Шипицына Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева; под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 240 с.
62. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
63. Якимова М.В. Понятия «компетентность» и «готовность к деятельности» в профессиональном образовании // Вестник ИжГТУ. 2008. № 2. С. 152–153.

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии  
Кафедра современных образовательных технологий



**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Готовность педагогов общеобразовательной школы к реализации  
инклюзивного образования**

44.04.04 Педагогическое образование

44.04.01.01 Управление человеческими ресурсами

Научный руководитель Долидович доцент, к.и.н. О.М. Долидович

Выпускник Хрущева Т.В. Хрущева

Рецензент Яценко Т.И. Яценко

Красноярск 2019