

Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение  
высшего образования  
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
Институт педагогики психологии и социологии  
Кафедра общей и социальной педагогики

УТВЕРЖДАЮ  
Заведующий кафедрой  
\_\_\_\_\_ А.К. Лукина  
подпись инициалы, фамилия  
«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

**БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Профиль подготовки 44.03.02.00.05 Психология и социальная педагогика

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

Руководитель	_____	<u>доцент, канд. биол. наук</u>	<u>А.В. Чистохина</u>
	подпись, дата	должность, ученая степень	инициалы, фамилия
Выпускник	_____		<u>Т.Е. Кибалина</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия
Нормоконтролер	_____		<u>Ю. С. Хит</u>
	подпись, дата		инициалы, фамилия

Красноярск 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1 Теоретико-методологические основы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	5
1.1 Инклюзивное образование как социально педагогический феномен.....	5
1.2 Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и в России. .	20
1.3 Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии .....	27
2 Опытно-экспериментальная работа по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	33
2.1 Организация опытно-экспериментальной работы и программа изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	33
2.2 Анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.....	35
Заключение.....	43
Список использованных источников.....	46
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	52

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время проблема инклюзивного образования является актуальной. Ежегодно число учащихся, которым требуются особые образовательные условия, постоянно растет.

«Дети с ОВЗ» это дети имеющие временные или постоянные нарушения в психическом и (или) физическом развитии и нуждающиеся в специальных условиях обучения. Это дети с нарушением слуха, речи, зрения, интеллекта, опорно- двигательного аппарата, с задержкой психического развития. Чаще всего (35-45%) дети с ОВЗ это дети-инвалиды.

Согласно содержанию современной отечественной модели образования, до 2020 года, предполагается, что количество лиц с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях, значительно увеличится. Так же планируется снижение числа детей с ОВЗ в специальных учреждениях. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2) появились такие новые понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и др.

В связи с такими нововведениями, возникли новые требования к деятельности педагогов. Появляется необходимость в расширении их функциональных обязанностей, изменении их профессиональных обязанностей и личностных характеристик. Педагог должен быть готов учить всех без исключения детей, не зависимо от его особенностей, способностей развития, возможностей. Они, как правило, не обладают базовыми компетентностями, связанными с тонкостями взаимодействия и способами обучения людей с ограниченными возможностями, поскольку эти знания не были включены в вузовскую программу. Опора только на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной.

Объект выпускной квалификационной работы: готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Предмет выпускной квалификационной работы: оценка компонентов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Цель: Выявить готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза: эмоционально ценностный компонент является ведущим компонентом при формировании готовности педагогов к работе в условиях инклюзии.

Для реализации цели были сформулированы следующие задачи:

1. Раскрыть сущность инклюзивного образования.
2. Выявить проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.
3. Подбор диагностического инструментария
4. Проведение опроса с педагогами, интервью с ведущим курсов повышения квалификации, анализ эссе – самоотчетов педагогов, обработка данных.

База исследования: Средняя общеобразовательная школа №17, Красноярский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

В качестве методов исследования были выбраны такие, как теоретический анализ психолого-педагогической и тематической литературы по исследуемой проблеме, беседа, наблюдение, анализ продуктов деятельности, интервьюирование.

# **1 Теоретико-методологические основы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

## **1.1 Инклюзивное образование как социально педагогический феномен**

В настоящее время в Российской Федерации данные официальной статистики свидетельствуют о прогрессирующем ухудшении здоровья у детей [20]. Большое количество детей имеют постоянные или временные нарушения в психическом или физическом развитии и нуждается в специально приспособленных условиях жизни, в том числе и образования. Это свидетельствует о масштабности данной проблемы [26]. Это свидетельствует о масштабности проблемы и определяет необходимость оказания данной категории детей как образовательных, так и социальных услуг, позволяющих реализовывать особые образовательные потребности.

Существуют такие образовательные учреждения, которые занимаются обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интерната, однако практика показывает, что в итоге окружающая жизнь, образовательная среда выделяют и отстраняют таких детей. Получению качественного образования вне интернатного (закрытого) учреждения такими детьми препятствуют не только множественные структурные ограничения, но и социальное неравенство, эксклюзия и сегрегация.

Современные отечественные и зарубежные исследователи отмечают проблему социальной исключенности и разделения уязвимых категорий детей, таких как дети-инвалиды и дети с ОВЗ. Так, Д.В. Зайцев, утверждает, что традиция сегрегации детей на основе уровня психофизического развития выступает мощным фактором дальнейшего углубления дифференциации и неравенства, противоречит ценностям цивилизованного общества, нарушая права человека [11]. Автор говорит о том, что любая образовательная система «выталкивает» детей, так как она не готова к удовлетворению их индивидуальных потребностей.

Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева указывают, что «в теоретико-методологическом смысле каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы, и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью... Каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспособлять свои внешние условия... Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом уважение прав личности предусматривает в то же время признание прав общности» [36].

Н.Н. Малофеев делает акцент на том, что введение в человеческое сообщество детей с отклонениями в развитии является основной задачей и закономерным этапом всей системы специальной (коррекционной) помощи [24]. Ученый поясняет необходимость такого подхода к образованию неординарных детей социальным заказом достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства. По мнению автора, «этап этот связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, не только с признанием равенства их прав, но и осознанием обществом своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование» [24].

Такая же позиция подтверждена и в нормативно-правовых документах, как в России, так и за рубежом. Так, государства-участники Конвенции о правах инвалидов «признают право инвалидов на образование» и при реализации этого права обеспечивают инвалидам «наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному и среднему образованию в местах своего проживания» [19].

В Российских законодательных документах, таких как письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами», говорится о том, что

образовательные учреждения должны оказывать свои услуги всем детям, несмотря на их психофизиологические возможности и особенности и обеспечить успешную социализацию детей с ОВЗ и детей-инвалидов [29].

В другом нормативном документе «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», указаны меры, направленные на государственную поддержку детей-инвалидов и детей с ОВЗ, такие как:

- обеспечения равного доступа детей-инвалидов и детей с ОВЗ к качественному образованию всех уровней, гарантированной реализации их права на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдение права родителей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка;

- нормативно-правовое регулирование порядка финансирования расходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения и социального обеспечения детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

- внедрение эффективного механизма борьбы с дискриминацией в сфере образования детей-инвалидов и детей с ОВЗ в случае нарушения их права на инклюзивное образование [33].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ представлены новые важные понятия:

- обучающийся с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

- индивидуальный учебный план – документ, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

– инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

– адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [34].

Таким образом, государственная политика в отношении детей-инвалидов и детей с ОВЗ, закреплённая в нормативно-правовых документах, ставит перед профессиональным педагогическим сообществом задачу изменения привычных, складывавшихся десятки лет представлений о формах и содержании обучения данной категории детей.

Впервые инклюзивное образование, как совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием, законодательно стало рассматриваться в 1994 году. Официально термин «инклюзивное образование» был зафиксирован Саламанской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями и Конвенцией о правах инвалидов. В данных документах инклюзия определяется как реформа, поддерживающая и приветствующая различия и особенности каждого человека. Инклюзивное образование трактуется как образование для всех детей, несмотря на физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности [30]. Цель такого образования – избегание социальной сегрегации детей с ОВЗ, обеспечение их участия в жизни коллектива детского сада, школы, института.

Предпосылкой для утверждения инклюзивного подхода в образовании явилось изменение понимания обществом инвалидности. На смену медицинской модели, просуществовавшей до середины 1960-х гг. и предполагавшей изоляцию, сегрегацию людей с ОВЗ, пришла модель нормализации, которая бытовала до середины 1980-х гг. и предполагала



интеграцию людей с ОВЗ в общественную жизнь. Модель нормализации в период с середины 1980-х гг. до настоящего времени сменилась на социальную модель, представляющую инвалидность ребенка не с позиции носителя проблемы. Согласно социальной модели, диаметрально противоположной медицинской, барьеры и проблемы в обучении ребенка с ОВЗ может создавать общество, несовершенство общественной системы образования и взаимоотношений с окружающими людьми [15].

В связи с тем, что инклюзивное образование, а также сам термин «инклюзия» в мировом и отечественном профессиональном сообществе появился сравнительно недавно, необходимо прежде всего рассмотреть инклюзивное образование с позиции современной методологии.

Теоретическое осмысление инклюзивных процессов в образовании российскими исследователями либо сводится к простому переносу наиболее удачно зарекомендовавших себя зарубежных моделей инклюзивного образования, либо инклюзия трактуется с позиции методологии советской психологии и советской дефектологии. Поэтому выделить четкие теоретико-методологические ориентиры весьма затруднительно. Мы представим некоторые подходы к теоретико-методологическому изучению и развитию инклюзивного образования.

Зарубежные ученые при осмыслении инклюзивных процессов опираются на полифункциональный характер исследования. Социально-педагогический подход, которого придерживаются К. Молленхауэр, Т. Томас, Э. Гофман и ряд других специалистов, выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни через социально детерминированную пространственно-временную языковую среду [27]. Такой оптимальной для развития ребенка с ОВЗ средой, по мнению авторов, представляется инклюзивная образовательная среда.

Другой, персоналистский, подход предложен зарубежными теоретиками образовательной интеграции и объединяет в себе несколько направлений. Одно из них – направление гуманистической психологии (G. Allport, G. Murray, G.

Murphy, C. Rogers, A. Maslow and others). Второе – направление социальной теории аутопоэза (U. Maturana, F. Varela). Суть последнего из указанных направлений заключается в необходимости обеспечения каждого ребенка индивидуальным образовательным маршрутом, ориентированным на активное коммуникативное взаимодействие с социальным окружением и предоставляющим возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков. С позиции данных концепций инклюзивное образование реализуется для каждого ребенка через специально построенный индивидуальный образовательный маршрут [27].

В зарубежных исследованиях концепция инклюзивного образования представлена философскими идеями экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, которые реализуются через интерактивный подход. Именно этот подход, с точки зрения Н.М Назаровой, является теоретико-методологическим основанием инклюзивного образования в зарубежной педагогике [27].

В отечественных исследованиях инклюзии этот автор предлагает использовать полифундаментальный подход, который «... в современных условиях позволил бы системно и с разных методологических позиций осмыслить специфику инклюзивного обучения и, возможно, найти способ решения проблем, тормозящих и искажающих процесс внедрения инклюзивного обучения в России» [27].

Однако позиции российских теоретиков в понимании сущности и развития инклюзивного образования различны. Например, ряд отечественных (Н.Т. Попова, А.В. Суворов, А.Ю. Шеманов и др.), а также и зарубежных (Sh. Benjamin, J. Collins, J. Corbet, K. Hall, M. Nind) ученых придерживается методологического подхода, в основе которого лежит культурологическая перспектива [6]. Так, А.В. Суворов отмечает, что любое образование, в том числе образование детей с ОВЗ, должно включаться, прежде всего, в культуру [32]. «И для успешного решения этой задачи лучше всего, когда учитель и ученик – вдвоем ... Ибо ... культура в образовательном процессе не

усваивается и не присваивается, а воссоздается. В результате образовательного процесса, в идеале длящегося в форме самообразования всю жизнь, у каждой личности возникает свой, индивидуальный вариант культуры, и тем самым каждая личность – не объект усвоения / присвоения, то бишь «впихивания» культуры, а соавтор человечества» [32].

В трудах А.Ю. Шеманова и Н.Т. Поповой также обосновывается необходимость в процессе образования детей с ОВЗ учитывать их «особые культурные потребности». Признание таких потребностей означает описание определенных систем отношений, идентификаций, специфики их составных элементов, культурной среды, адекватной людям с ОВЗ. Авторы замечают, что в отношении к людям с ОВЗ следует делать «...акцент на способностях человека (подчас уникальных), а не на его дефекте» [38].

Зарубежные исследователи поднимают вопрос о сложностях организации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах при отсутствии инклюзивной культуры. Инклюзивная культура рассматривается авторами как сложный феномен, который проявляется в повседневной жизни и выступает как показатель, определяющий подлинную инклюзивную школу [42].

По нашему мнению, данное понимание инклюзивного образования основано на гуманитарно-культурологическом подходе, который рассматривает образование через понятие культуры; основные компоненты культуросообразной среды, наполненные человеческими смыслами.

Другое понимание, на наш взгляд, является наиболее обоснованным и объясняет сущность инклюзивного образования с позиции синергетического подхода. Такого понимания придерживаются И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович [12]. Все эти авторы отмечают необходимость введения в категориальную матрицу системного анализа инклюзии следующих категорий: триадность, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. Они считают, что в методологии моделирования инклюзивного образования могут быть эффективно использованы такие синергетические концепты, как

«управляющие параметры», «параметры порядка», «точки бифуркации» и т.п.» [12].

Рассматривая отдельные примеры моделирования инклюзивного образования, указанные авторы ссылаются на то, что развитие международного законодательства, и отечественной нормативно-правовой базы стало одним из управляющих параметров. В качестве примера параметра порядка выступает триадность анализа развития инклюзивного образования, к которой отнесены следующие компоненты: «... организационный (управление инклюзивным образовательным процессом, его организация, в том числе внутренние нормативные акты и приказы); содержательный (объем информации и знаний, разноуровневые учебно-методические комплекты, технологии сопровождения инклюзивных процессов, кадровый потенциал); ценностный (изменение философии самого образования, принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса, изменения отношений между ними)» [12].

Заявленная авторами категория фрактальности (системного самоподобия) позволяет рассматривать моделируемые структуры с использованием одной и той же категориальной матрицы. Например, категория триадности может быть включена как в деятельность психолого-медико-педагогической комиссии (организация деятельности, ее содержание и ценностные составляющие), так и в систему повышения квалификации педагогов (ценностные основания, содержание, особенности организации включения детей с ОВЗ в инклюзивную практику общеобразовательных учреждений).

Как отмечают М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, «...одновременное (синхронное) изменение компонентов инклюзивного образования по всем трем параметрам (организация, содержание, ценности), обладающее определенным характером и динамическими закономерностями, дает возможность прогнозируемого развития целостной системы. В то же время, любые рассогласования в структурообразовании системы по линиям действия выделяемых параметров порядка, нарушающие синхронность перестроек и их

меру (динамику), могут «перевести» всю систему на иную траекторию развития, приводящую к ряду негативных эффектов. Подобным примером может служить форсирование инклюзивных процессов в образовании исключительно за счет наращивания количества инклюзивных образовательных учреждений, не соизмеренное в своей динамике и мере с развитием других компонентов (в том числе, необходимых подзаконных актов и приказов, объема обученных специалистов, разработкой необходимых методических рекомендаций, технологий и приемов работы, недостаточной трансляции философии и идеологии инклюзии среди специалистов и в обществе и т.п.)» [12].

Ученые, придерживающиеся синергетического подхода, считают перечисленные параметры системообразующими и позволяющими в определенной степени управлять динамикой и характером изменений инклюзивной образовательной системы на отдельных этапах ее развития.

Синергетический подход в инклюзивном образовании пропагандируется и Н.М. Назаровой. Она уточняет, что «применение синергетического подхода при решении организационно-педагогических задач образовательной интеграции позволяет не только выявлять точки бифуркации в развитии системы и оказывать ей своевременную помощь, но и придавать этой помощи синергетический характер» [27].

В исследованиях Н.М. Назаровой отмечено, что с позиции конструктивистского подхода проблема дефицитарности человека с ОВЗ переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. Конструктивистская методология позволяет обосновать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного образования, модифицируя их в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями ребенка [27].

Таким образом, соотнесение опыта отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции и

разработка собственных методологических основ являются первым шагом к осмыслению инклюзивного образования в России, переходу к системным институциональным изменениям. Но самое сложное в этих изменениях – это изменения в профессиональном мышлении людей.

Принимая во внимание достаточное разнообразие представленных мнений при рассмотрении теоретико-методологических основ инклюзивного образования, отметим, что все исследователи признают необходимость гуманизации отношения общества и принятия права лиц с ОВЗ на образование. Однако не все ученые единообразно трактуют суть инклюзивного образования, периодически заменяя его понятием «интегрированное образование». В связи с этим считаем необходимым разобраться в многообразии подходов к трактовке понятий «инклюзивное образование» и «интегрированное образование», что позволит сформировать абрис инклюзии.

Рассматривая различные дефиниции инклюзивного образования, мы выделили основные направления, которых придерживаются отечественные и зарубежные исследователи:

– инклюзивное («включающее») образование как социально-педагогический феномен, ориентированный на изменение системы образования в целом и формирование инклюзивного общества (М.М. Гордон, Л.Н. Давыдова, Е.В. Данилова, В.К. Зарецкий, Е.В. Ковалев, М.А. Колокольцева, В.И. Лопатина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.С. Староверова, Д.Е. Шевелева и др.);

– интегрированное (инклюзивное) образование как закономерный процесс развития системы специального образования и сближение его с общим образованием, (Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Б.П. Пузанов, Л.П. Уфимцева, Н.Д. Шматко и др.).

Характеризуя первое направление, представим некоторые авторские позиции.

Так, Н.В. Борисова отмечает: «...инклюзивное образование двойственно по своей природе: с одной стороны, соотносится с образовательной политикой и социальным развитием государства; с другой стороны, решает свои специфические задачи, вне прямой связи с контекстом общей образовательной политики. Истоки такой двойственности лежат в том, что идеология инклюзии является частью движения за гражданские права социальных меньшинств, обеспечения равных прав и доступа к образованию и, тем самым, – по сути, политическим процессом, который встраивается в образовательный процесс» [3].

В исследованиях Е.В. Даниловой обозначается, что сама система инклюзивного образования является эффективным механизмом развития инклюзивного общества, т.е., развивая систему инклюзивного образования, тем самым мы способствуем развитию инклюзивного общества – общества для всех / общества для каждого [10].

В.И. Лопатина считает, что инклюзия становится эволюционным переходом от жестких форм получения образования, к которым относятся сегрегация и разделение детей, к мягкому включению новых переменных во все образовательное пространство школы и социума [13].

О социальном эффекте инклюзивного образования говорится и в публикациях Г. Иттерстад: «...инклюзия предполагает, что все на равных принимают участие и в учебном, и в социальном общении. И теперь уже система сама должна измениться, чтобы приспособиться под нужды инвалида» [18].

Представленные авторские позиции позволяют выделить основополагающие характеристики инклюзивного образования как социально-педагогического феномена:

– инклюзивное образование – исторический процесс перехода от эксклюзии (исключение), сегрегации (разделение) и интеграции (соединение) к инклюзии (включение), ведущий к развитию инклюзивного общества;

– инклюзивное образование как социальный феномен включает следующие составляющие: философские основы, ценности и принципы инклюзии, индикаторы успеха (зарубежными исследователями трактуется как прочная основа – «скелет» инклюзии), реализация в местных условиях и культурной среде (с позиции зарубежных ученых обозначается как «плоть» инклюзии), постоянное участие и критическая оценка того, – кто должен участвовать, каким образом они должны участвовать, когда и в чем (зарубежная трактовка – «кровь» инклюзии) [16];

– в инклюзивном процессе сама система образования подстраивается под нужды ребенка с ОВЗ, учитывая индивидуальные особенности развития каждого ребенка;

– инклюзивная среда обеспечивает развитие всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (в том числе детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников);

– исключительной особенностью инклюзивного образования считается его идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем людям, но создавая особые условия для их особых нужд (Ч. Гюнваль) [9].

В исследованиях некоторых отечественных дефектологов (Н.Г. Еленский, Д.В. Зайцев, Л.А. Зайцева, А.Н. Коноплева, Ф.Л. Ратнер, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко, А.Ю. Юсупов и др.) для описания совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием используется термин «интеграция». При этом под интегрированным обучением подразумевается обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми.

В связи с этим нами было выделено другое направление, в основе которого лежит понимание интеграции (инклюзии) как закономерного процесса развития системы образования. Авторы данного подхода рассматривают инклюзивное образование либо в качестве одного из вариантов интегрированного (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.), либо



как равнозначное интегрированному образованию понятие (Т. Бут, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев, В.А. Ситаров, А.И. Шутенко и др.). Представим некоторые из них. Так, Т. Бут отмечает, что «...правомерно рассматривать интеграцию и инклюзию как две фазы одного процесса, когда вначале обеспечивается просто присутствие, а затем полное включение в образовательную систему» [4]. Похожее описание встречается и в работе В.А. Ситарова и А.И. Шутенко, где интеграция реализуется через идеи инклюзивного образования, и предполагает совместное обучение здоровых детей и детей с ОВЗ с учетом их образовательных интересов.

В исследованиях Н.Д. Шматко интеграция рассматривается как закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование [39;40].

М.И. Никитина констатирует, что интегрированное образование предполагает «...совместное обучение лиц, имеющих физические и (или) психические недостатки, и лиц, не имеющих таких недостатков, с использованием специальных средств, методов и при участии педагогов специалистов» [28].

Анализ рассмотренных авторских позиций раскрывает интегрированное (инклюзивное) образование как закономерный процесс развития системы образования. Это находит выражение в следующем:

- интеграция связана с переосмыслением обществом и государством своего отношения к лицам с ОВЗ;
- интеграция – это процесс и результат предоставления ребенку с ОВЗ всех прав и реальных возможностей участвовать во всех видах социальной жизни общества наравне и вместе с остальными членами общества в условиях, компенсирующих ему отставание в развитии и ограничения возможностей жизнедеятельности;

- интеграция эффективна лишь в том случае, когда дети имеют незначительные психофизические отклонения от нормального развития;
- интегрированное (инклюзивное) образование создает основу для выстраивания качественно нового взаимодействия между массовым и специальным образованием, преодолевая барьеры и делая границы между ними.

Обсуждая проблемы интеграции, известные ученые-дефектологи (Г.В. Алферова, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, И. И Лошакова, Н.Н.Малофееви др.) приходят к выводу, что интегрированное образование рассматривается как процесс воспитания и обучения особых детей совместно с обычными и предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же сроки, в которые это происходит у нормально развивающихся детей. В этом смысле интегрированное образование может быть эффективным для части детей с особыми потребностями, уровень психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему.

Таким образом, авторы второго подхода рассматривают инклюзивное образование либо в качестве одного из вариантов интегрированного образования (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.), либо как равнозначное понятие (Т. Бут, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев и др.).

На наш взгляд, инклюзия есть один из вариантов интеграции, ее частный случай, поэтому термин «инклюзия» значительно уже, чем интеграция. Это находит подтверждение в исследованиях Т.Ю. Четвериковой. Так, автор отмечает: «Инклюзия (от английского inclusion – «включение») подразумевает совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками – по одним программам, учебникам, с использованием единых критериев оценки знаний. Инклюзия представляет собой частный случай интеграции. Соответственно, понятие «интеграция» (соединение) значительно шире, чем «инклюзия» (включение)» [37].

Изучая разные подходы, мы отметили, что вне зависимости от того, как трактуется инклюзивное образование, все исследователи заявляют следующее:

– образование детей с ОВЗ в учреждениях общего типа должно обязательно сопровождаться специалистами (психологами, дефектологами и др.);

– для реализации интегрированного (инклюзивного) образования необходимы определенные условия: устойчивая государственная политика, создание нормативно-правовых основ инклюзивного образования, формирование толерантного отношения социума к лицам с ОВЗ, своевременное выявление онтогенетических отклонений, разработка технологий инклюзивного образования, организация «безбарьерной среды», снабжение образовательных организаций современными техническими средствами и разработка программно-методического сопровождения коррекционно-образовательного процесса, развитие профессиональной компетентности и подготовка педагогических работников.

Анализ понятия «инклюзивное образование», его основных характеристик, раскрывающих суть феноменологии данного социально-педагогического явления, позволяет сделать следующие выводы.

1. Инклюзивное образование как педагогический феномен предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей развития, включены в общую систему образования и обучаются вместе со здоровыми сверстниками. При этом в образовательных организациях осуществляется учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, предоставляется специфическая педагогическая поддержка и коррекционная помощь.

2. Инклюзивное образование как социальный феномен предполагает формирование в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ОВЗ. Главной задачей в этом случае становится создание условий, реализация которых обеспечивает социализацию и максимально возможную самореализацию лиц с инвалидностью.

3. В науке отсутствует единый взгляд на методологическое основание инклюзивного образования. Наиболее веско обоснованным подходом является конструктивистский. Каждый из них позволяет рассматривать инклюзивное образование как системное и развивающееся явление.

4. Несмотря на разную трактовку сущности инклюзивного образования, все исследователи отмечают необходимость подготовки компетентных педагогов, имеющих ценностное отношение к инклюзии, способных решать профессиональные задачи в области обучения и оказания коррекционной помощи ребенку с ОВЗ и умеющих рефлексивно оценивать педагогическую деятельность, учитывая негативный и позитивный опыт инклюзивной практики.

## **1.2 Тенденции развития инклюзивного образования за рубежом и в России**

Впервые о совместном обучении детей с нормальным и нарушенным развитием высказал Л.С. Выготский. Он говорил, что «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 приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь ...» [8]. Л.С. Выготский говорил о значимости общения ребенка с нарушением в развитии и обычного сверстника, а также взрослого.

Несмотря на то, что Лев Семенович стал одним из первых, кто сказал о непродуктивности системы, где ребенок с ограниченными возможностями здоровья изолирован от окружающих стенами коррекционной школы, в практике инклюзия возникла за рубежом. В связи с этим рассмотрим тенденции развития инклюзии за рубежом и в России.

Во многих европейских странах уже с 1970-х годов возникло такое направление как мэйнстриминг [41]. Мэйнстриминг- дает возможность детям с ОВЗ регулярно взаимодействовать со сверстниками. Что позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья расширить социальные контакты и сформировать у обучающихся социальные навыки [24].

Инклюзивное образование за рубежом рассматривается как совместное обучение детей с ОВЗ и нормальным развитием.

Зарубежные исследователи выделили ряд условий включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду здоровых сверстников:

- принимать учеников с проблемами в развитии «как любых других детей в классе»;
- включать обучающихся с нормальным и нарушенным развитием в совместную деятельность, но при этом ставить и решать разные педагогические задачи;
- вовлекать всех без исключения учащихся в коллективные формы обучения и групповое решение учебных задач;
- широко использовать в инклюзивном образовательном процессе различные стратегии коллективного взаимодействия обучающихся: игры, совместные проекты, лабораторные исследования и др [41].

В трудах ряда зарубежных исследователей отмечается, что инклюзия содействует развитию у детей с ОВЗ социальной компетентности, а у их нормально развивающихся сверстников – формированию толерантного отношения к инвалидности [21]. При этом социальная компетентность понимается авторами многомерно – как социальные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие навыки, которые необходимы обучающемуся для успешной социальной адаптации.

Английские педагоги считают, что успешность инклюзии заключается благодаря различным способам педагогической поддержке и сопровождению детей с проблемами. По мнению R. Bond и E. Castagner оказывать поддержку

должны не только педагоги, но и сами ученики с нормальным развитием, что принято обозначать как «тьюторство над классом» [21].

Интересен подход французского ученого S. Gilman, считающего, что инклюзивное образование направлено на интеграцию учащихся с ОВЗ во все события обычных классов и что в условиях инклюзивного образования вполне возможно использовать проектно-ориентированный подход «ReggioEmilia» [7]. S. Gilman указывает, что инклюзивное образование должно базироваться на следующих принципах: ребенок – это человек, а любой человек заслуживает уважения; каждый ребенок учится, трогая, двигая, двигаясь, слушая, видя и слушая, и в этом его нельзя ограничивать; нужно позволить произойти развитию за счет активного взаимодействия с окружающими. Использование проекта как основного метода обучения в рамках данного подхода позволяет формулировать задания, исходя из интересов и особенностей ребенка, а также дает возможность реализации индивидуального и группового обучения, включения родителей в этот процесс. Автор отмечает, что при одинаковости целей обучения для всех детей необходимы индивидуальные способы достижения этих целей, т.е. с учетом особенностей развития каждого ребенка.

В исследованиях A. Broderick, H. Mehta-Parekh и D. KimReid отмечается, что инклюзивное образование необходимо принять и тщательно планировать. Принятие инклюзивного образования, по мнению исследователей, заключается в понимании учителями ценности каждого ученика. Авторы приходят к выводу, что не только адекватная физическая и социально-эмоциональная среда способствуют эффективному планированию инклюзии в образовательном процессе. Важной составляющей является дифференциация инструкций для обучающихся с нормальным и нарушенным развитием [42].

Многие зарубежные исследователи указывают, что главный успех инклюзивного образования заключается в разработке и реализации индивидуальных учебных планов (J. Kurth, A.M. Mastergeorge и др.). Авторы считают, что индивидуальный учебный план является мощным инструментом в

условиях инклюзии, но в то же время нельзя ограничивать развитие у обучающихся с ОВЗ академических учебных навыков.

Проанализировав результаты исследований и научные позиции ученых, мы выделили основные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом:

- ориентация на формирование в образовательном учреждении инклюзивной культуры, в основе которой лежит принятие ребенка с ОВЗ, а также философии инклюзии в целом;
- использование в инклюзивной практике различных технологий и стратегий поддержки детей с ОВЗ;
- координация деятельности всех участников образования, включение родителей в инклюзивный образовательный процесс для максимальной помощи детям с ОВЗ;
- специальная подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- поддержка инклюзивной школы ее партнерами и помощниками в лице различного рода социальных организаций и психолого-педагогических служб;
- индивидуализация образовательной программы для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс и разработка индивидуального плана их обучения.

Теперь рассмотрим основные тенденции развития инклюзивного образования в России.

В начале 1990-х гг. наша страна подписала ряд международных Конвенций, которые дают детям с ОВЗ право на образование, развитие, социальное обеспечение.

Знакомство с зарубежными версиями инклюзивного образования позволило отечественным исследователям увидеть ряд притягательных черт такого подхода и его целесообразность. Однако в Российской Федерации инклюзия детей с ОВЗ до сих пор активно дискусируется.

Некоторые исследователи считают, что инклюзивное образование будет полезно только в том случае, если будет происходить отбор учащихся. Ученые считают, что не для всех детей с ОВЗ совместное обучение с нормально развивающимся сверстником будет полезно. Должен ли ребенок учиться в обычной школе или же в корректирующей решает психолого-медико-педагогическая комиссия, исходя из его потребностей, возможностей и особенностей развития [2].

Совсем обратную позицию можно встретить в исследованиях ученых С.В. Алехиной, Е.Н. Кутеповой. Они считают, что ребенок с ОВЗ не обязательно должен быть «готов» к обучению в учреждении общего типа [1].

Безусловно, в соответствии с принципами инклюзивного образования ценность ребенка не зависит от его способностей и достижений, а также от состояния его здоровья. Однако нельзя оставлять без внимания наличие у обучающихся с ОВЗ особых образовательных потребностей, требующих учета при определении индивидуального маршрута и формы получения образования. Это обеспечит, с одной стороны, правильное построение персональной траектории развития ребенка с проблемами в здоровье, а с другой – позволит создать условия для обучения и воспитания всех детей в классе (группе). Важно также подчеркнуть, что часть обучающихся с ОВЗ имеет возможность получить качественное образование в специальном (коррекционном) учреждении, а не инклюзивно.

Перспективным направлением в развитии отечественной практики инклюзивного образования, как отмечают ученые (Е.А. Екжанова, Н.Н. Малофеев, О.Г. Приходько, Н.Д. Шматко и др.), является организация системы раннего выявления детей с ОВЗ и оказание им своевременной коррекционной помощи. По нашему мнению, реализация комплексных программ психолого-педагогической коррекции (с первых месяцев жизни ребенка) позволяет обеспечить последующее инклюзивное образование детей с ОВЗ – качественное по своему существу и цензое по уровню.



В отечественной практике инклюзивного образования развивается стратегия активного включения родителей в образование детей с ОВЗ. Однако, в отличие от зарубежных ученых, российскими исследователями (Е.В. Белоногова, Т.А. Силантьева, В.В. Ткачева, Е.В. Хорошева, Т.Д. Яковенко и др.) выделяют два важных аспекта реализации данной стратегии:

- организация специального сопровождения семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ;
- формирование у родителей, воспитывающих здоровых детей, понимания необходимости инклюзивного образования и устранения имеющихся социальных барьеров.

Указанные авторы подчеркивают, что реализация данной стратегии обеспечивает развитие у различных групп родителей рефлексии, оптимистического мышления и адекватной самооценки. В целом это повышает эффективность организации инклюзивного образования.

Немаловажным в практической реализации идей инклюзии является обязательное психолого-педагогическое сопровождение интегрированного ребенка в образовательном учреждении общего типа. Такое сопровождение, по мнению ряда ученых (Т.В. Ахутина, М.И. Береславская, Н.А. Светлова, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.), обеспечивается посредством деятельности междисциплинарной команды, включающий педагога-психолога, учителя - дефектолога, учителя-логопеда, а также других педагогических работников, задействованных в обучении ребенка с ОВЗ. В задачи такой команды входит выявление особых образовательных потребностей, обучающихся с ОВЗ, разработка индивидуальных образовательных маршрутов, планов и траекторий обучения, а также отслеживание динамики развития детей. Названными авторами отмечается необходимость создания на базе инклюзивной образовательной организации психолого-медико-педагогических консилиумов или служб, основная цель которых – поддержка и сопровождение инклюзивных процессов в конкретном учреждении, междисциплинарное оценивание результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов [15].

Закономерным этапом в развитии инклюзивного образования можно считать разработку и внедрение в отечественную инклюзивную практику систем мониторинга деятельности учреждения. По мнению С.В. Алехиной, Н.Я. Семаго, А.К. Фадиной и других ученых, впоследствии мониторинговые программы должны обеспечить экспертную поддержку школы в целом и рефлексию конкретного опыта в частности

Отметим, что все исследователи указывают на необходимость специальной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Такая подготовка требует концептуальных изменений, связанных с персонификацией и индивидуализацией программ переобучения и повышения квалификации. При этом исследователи акцентируют внимание на том, что реализация модели инклюзивного образования предполагает постоянный, систематический профессиональный и личностный рост педагога. Это может обеспечиваться посредством организации сетевого взаимодействия между учреждениями, реализующими инклюзивный подход. Данная точка зрения, высказанная учеными, представляет для нас особый научный интерес, так как подтверждает значимость нашего исследования.

Анализ тенденций развития инклюзивного образования за рубежом и в России позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Развитие инклюзивного образования за рубежом и в России представляет собой общественно значимый процесс, обусловленный социально-политическими изменениями, развитием концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и изменением взглядов на образование детей с ОВЗ.

2. Зарубежная инклюзивная теория и практика ориентирована на масштабные преобразования, касающиеся не только образовательной, но и социально-экономической сферы. Это создает предпосылки для развития в обществе инклюзивной культуры и особой процедуры «принятия» ребенка с ОВЗ, в том числе в образовательных организациях общего типа.

3. Российская практика инклюзивного образования характеризуется противоречиями. Часть исследователей настаивают на тотальном включении детей с ОВЗ в образовательную среду здоровых сверстников. Другие ученые считают, что инклюзивное образование может быть эффективным лишь для части детей с нарушенным развитием. Однако все исследователи указывают на необходимость поддержки и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде.

4. Как отечественные, так и зарубежные исследователи признают значимость специальной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Однако этот вопрос остается недостаточно изученным.

### **1.3 Проблемы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии**

Одним из важных условий развития инклюзии, по мнению отечественных исследователей, является подготовка компетентных педагогов, готовых работать с разноуровневыми детскими коллективами, в которых могут так же присутствовать и дети с ОВЗ.

Общемировой опыт показывает, при развитии инклюзивного образования повышаются требования к деятельности педагогов, расширяется круг их обязанностей. Кроме того, происходит изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых образовательных условиях учитель не может ограничиваться одними лишь базовыми знаниями и навыками. Такое активное развитие инклюзивного образования требует иную организацию профессиональной подготовки педагогов.

Главная проблема современного общества - восприятие людей с ограниченными возможностями как неполноценных. И пока данная проблема существует, инвалидам очень трудно находиться в общественных местах.

Для того чтобы понять, что происходит с ситуацией восприятия нововведений в школе у учителя, проанализируем несколько моделей.

Существует концепция об особенностях адаптации родителей к ситуации инвалидности ребенка, разработанная скандинавским психотерапевтом Гюрли Фюр.

Проводя параллели с ней, мы можем реконструировать чувства и переживания учителя массовой школы, неожиданно оказавшегося в ситуации необходимости принятия ребенка с инвалидностью или ОВЗ. Динамика переживаний в восприятии учителем этой новой ситуации описывается схемой, приведенной ниже. [35]



Рисунок 1 Динамика переживаний в восприятии новой ситуации

Это некоторая общая схема динамики восприятия нового.

Первый этап – это отрицание, на начальном этапе отрицания люди, как правило, боятся, что изменения будут негативными для них лично. «Это может быть нужно ребенку, обществу, но это не нужно мне! У меня есть стабильные и привычные обязанности». На этом этапе человек может испытывать гнев, агрессивность, депрессию. Важно понимать, что гнев у людей вызывают не изменения сами по себе, а те потери, которые они несут за собой: «Это несправедливо! Нет! Я не могу это принять!» На самом деле открыто выражаемый гнев указывает на вовлеченность людей, и это хорошо.

Второй этап – это середина горя, борьба между мечтой и реальностью. Человек должен разрушить старую мечту и найти новую, которая будет соответствовать реальности. Когда старая мечта, уже разрушена, а новой еще

не построено, он живет в хаосе, кажется, что все рушится, человек испытывает упадок сил, депрессию, утрату интереса к жизни.

Третий этап – это построение новой мечты о будущем последняя часть горя. Человек начинает испытывать мечту и надежду по отношению к действительности, пережили свой страх и гнев, разочарование, отчаяние и бессилие. Составление планов на будущее с реалистической оценкой, основанной на тех способностях, которые есть у ребенка. Можно увидеть проявления этой стадии в том, что педагоги:

- готовы учиться новому;
- вкладывают силы в то, чтобы изменения заработали;
- чувствуют себя вовлеченными и вовлекают других.

Продуктивность продвижения по этим этапам восприятия нового, очень сильно зависит от внутренней психологической устойчивости того человека, с которым эта ситуация происходит.

В состав идеальной модели инклюзии необходимо включать педагога, который обладает набором следующих характеристик:

- во взаимодействиях и взаимоотношениях не акцентируют внимание на отличии или дефекте ребенка;
- активно и конструктивно взаимодействуют с ребенком, имеющим ограничения жизнедеятельности, на равных;
- переносят толерантное отношение к людям с особенностями развития из учебных ситуаций в другие жизненные ситуации

Перечисленные особенности поведения, характеристики можно отнести к проявлению такого качества как глубинная толерантность. Остановимся несколько подробнее на описании данного качества. Чаще всего, когда речь идет о взаимодействии с людьми, в чем-то непохожих на большинство, восприятие их без негативного отношения описывают как «толерантность», т.е. как способность обычных людей терпимо относиться к особенностям других. В педагогической литературе предлагаются разнообразные варианты «воспитания» или «формирования» толерантного отношения к представителям

иных культур и этносов, к людям с ограничениями жизнедеятельности и особенностями поведения и т.д. Однако в основе предлагаемых подходов часто лежит установление еще одного из множества социальных правил – как нужно и как не полагается себя вести. С другой стороны, как следует из положений экзистенциально-аналитической теории личности [23], постоянно культивируемая ориентация на внешние требования может привести к тому, что у человека блокируется доступ к себе, своему истинному «Я». Как следствие, он становится не способным видеть сущность Другого. Это ведет к тому, что не происходит Встречи с другим человеком. При этом человек, стремясь к взаимодействию, лишь все больше и больше погружается во внешнее, где объекты собираются, коллекционируются, однако они лишь служат замещением его я, а потому служат все большему отчуждению его от своего собственного внутреннего содержания. В такой ситуации у человека, по выражению Альфрида Лэнгле, «нет себя самого, поэтому он не может вчувствоваться в другого» [23]. Так человек, который не чувствует своей ценности, не способен почувствовать и ценность другого. Не имея своего внутреннего мира, он не способен заметить интимное другого человека и легко перешагивает через него [23]. Такой человек инструментализирует свои отношения с людьми, так же как пытается инструментализировать собственную самость, потому что не может проживать важное и дорогое для себя как своё персональное, проникнутое внутренней сущностью [23]. Таким образом, для истинной встречи с другим, человек должен обладать своим внутренним ядром, внутренней сущностью. В языке экзистенциальной теории личности глубинная толерантность может быть описана, как жизнь и деятельностные проявления человека в соответствии с четырьмя фундаментальными мотивациями, представляющими позитивные ответы на следующие вопросы:

– «Могу ли я быть в этом мире?» - для того, чтобы иметь возможность быть в этом мире, необходимо иметь достаточно жизненного пространства и прочную внутреннюю опору для того, чтобы существовать;

– «Нравится ли мне жить?» - чтобы ощутить в себе течение жизни, чтобы чувствовать, что жить – это хорошо, человеку нужно наличие близких отношений с людьми и вещами, и он должен находить время на то, что нравится ему лично, на то, к чему он привязан сердцем;

– «Имею ли я право быть таким?» - человек должен иметь возможность быть самим собой, чувствовать, что он имеет право быть таким, какой он есть, в своей отличности от других людей;

– «Что я должен делать?» - для действительно исполненной экзистенции человеку необходим смысл [23].

Более подробно стоит остановиться на бытии самим собой (вопрос идентичности) – третьем из четырех фундаментальных условий человеческой экзистенции. Очень важно находить место для своих чувств, но не менее важно уметь дистанцироваться от них, уметь взглянуть на них со стороны, проверяя: «Действительно ли они совпадают с реальной жизненной ситуацией? Соответствуют ли они мне, моей самой глубокой сущности?» Только так можно полностью почувствовать свое я [23]. По мнению А. Лэнгле эти вопросы обозначают момент зарождения аутентичности. Если мы хотим получить доступ к подлинному в нас, к тому, чем мы являемся в своей сути, то нам следует дать возможность себе быть, и, открывшись внутрь себя, спросить: «Чувствую ли я, что так для меня – правильно?» Так человек открывает доступ к своей подлинности, духовной сущности, которая опирается на бессознательное человека [23]. Экзистенциальная теория личности утверждает, что аутентичность, доступ к подлинности человека к его духовной сущности, идущей из бессознательной глубины, бытие самим собой не выявляется рациональными средствами, непостижимо с помощью рациональности. Но человек может научиться доверять своему внутренней духовной сущности и соотносить свою жизнь с ней. Именно такой способ персонального закрепления экзистенции приводит нас к нашему началу, к себе оригинальному, к источнику своего Я. Такое бытие рождает истинное: в чувствах, поведении, решениях, то, что невозможно искусственно сделать или просчитать.

Таким образом формирование ценностных установок является ядром готовности педагога к работе в инклюзии.



## **2 Опытнo-экспериментальная работа по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

### **2.1 Организация опытно-экспериментальной работы и программа изучения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

Данная работа предполагала решение следующей задачи:

– Выявить готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

В работе я сочла нужным установить уровень развития профессиональной компетенции педагогов в сфере инклюзивного образования. Для этого была разработана определенная программа исследования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Целью программы являлось выявить готовность педагогов к работе в условиях инклюзии. В задачи программы исследования входило:

– подбор диагностического инструментария для выявления готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

– проведение диагностических методик

– обработка полученных данных

– анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Целью программы являлось выявить готовность педагогов к работе в условиях инклюзии. В задачи программы исследования входило:

– подбор диагностического инструментария для выявления готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

– проведение диагностических методик

– обработка полученных данных

– анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Выборку данного исследования составили 125 педагогических работников, проходящих курсы повышения квалификации из дошкольных образовательных учреждений, а также из общеобразовательных школ городов Красноярского края (Дудинка, Железногорск, Красноярск), педагогические работники данных организаций поставлены перед необходимостью обеспечить качественное обучение этих детей.

Уровень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования устанавливался по тем критериям эмоционально-ценностный, когнитивный и деятельностный. Поскольку когнитивный и деятельностный компонент в литературе анализируется достаточно полно и в разных видах деятельности, становления этих аспектов готовности педагогов обустроено более качественно поэтому мы сосредоточили свое внимание на эмоционально-ценностном компоненте.

В качестве методик исследования применялись следующие: опросник, интервью с ведущим курсов повышения квалификации, анализ эссе – самоотчетов педагогов.

Опросник позволит оценить ценностные установки учителя, выявить его отношение к необходимости инклюзивного образования, профессионального развития и роста, к необходимости получения знаний об особенностях развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Так же данная анкета позволяет оценить личную аргументацию педагога, (а через это и его ценностные установки), понять на сколько педагог считает необходимым получения образования ребенку с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью. Получить представление о том, как педагог оценивает перспективы развития инклюзивного образования в Красноярском крае и стране и через это понять, как он оценивает состояние дел в этой области на сегодня и динамику происходящих изменений.

Названные методики позволяли изучить отношение каждого педагога к детям с ОВЗ: демонстрирует положительное отношение или нет, уважительно

ли обращается ко всем детям, избегает или оказывает персонализированную поддержку детям с ОВЗ.

В процессе исследования мы планировали получить информацию следующего содержания:

- каково отношение педагогов к детям с ОВЗ и процессу внедрения инклюзии в образование; уровень осведомленности педагогов о философии, принципах и задачах инклюзивного образования;

- каким образом педагоги организуют инклюзивное образование в педагогической практике;

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

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

Данные, полученные по результатам проведенного констатирующего этапа исследования, позволили проанализировать особенности эмоционально-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и сформулировать соответствующие выводы.

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

Как отмечалось выше, анализ готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществлялся с помощью опросника.

Сбор сведений о квалификации и опыте работы испытуемых показал, что основная масса педагогов имеет высшее профессиональное образование.

Так же нас интересовал стаж профессиональной деятельности педагогических работников. Подчеркнем, что в большинстве случаев стаж педагогической деятельности превышает пятнадцать лет:

- 4 % педагогов (5 чел.) до 2 лет;

- 10 % педагогов (12 чел.) от 2 до 5 лет;
- 26 % педагогов (32 чел.) от 5 до 15 лет;
- 22 % педагогов (27 чел.) от 15 до 25 лет;
- 38 % педагогов (47 чел.) от 25 до 40 лет;
- 2 % педагогов (2 чел.) от 40 до 55 лет.

Люди, имеющие большой стаж педагогической деятельности, как правило, имеют уже сложившиеся, устоявшиеся, профессиональные установки, трудно поддающиеся трансформации.

Ирина Млодик в своей книге «Школа и как в ней выжить» приводит метафору, что современный российский учитель- это «уставшая бабушка» [25]. И хотя, среди учителей с большим профессиональным стажем встречаются действительно очень увлеченные и яркие педагоги, основная масса все-таки соответствует этой характеристике.

Опрошенные педагоги занимают разные должности: воспитатели дошкольных образовательных учреждений, учителя общеобразовательных школ.

Проанализируем ответы педагогов.

Большинство опрошенных считают, что доступность образования — это возможность для ребенка обучаться в индивидуальном темпе с использованием индивидуальных стратегий обучения, это означает что педагоги понимают, что нужно выделить индивидуальные особенности каждого ребенка и принять их (индивидуализация). Это дает нам возможность надеяться о том, что идеи про индивидуализацию будут позитивно восприняты профессиональным сообществом и педагоги включатся в поиск механизмов реализации этих идей инклюзии в реальной практике.

Для того, чтобы образование было равно доступно для всех детей педагоги считают необходимым разработать новые образовательные технологии, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности обучающихся, а также они утверждают, что не мало важным является переподготовка педагогов на основе гуманистических ценностей. Среди

опрошенных были и такие, которые отвечали на данный вопрос, что необходимо оснастить здания образовательных учреждений пандусами, лифтами, надписями на языке Брайля. Да, несомненно, это тоже не обходимо, но это не есть доступность образования для всех детей. Ответ о том, что для доступности образования нужно обеспечить маломобильные группы детей компьютерной техникой меня поразил. По моему мнению, это наоборот не даст возможность детям с ограниченными возможностями здоровья, существовать в обычной общеобразовательной школе. Для нас выбор такого варианта ответа является индикатором нежелания педагога видеть детей с нарушением развития среди обычно развивающихся сверстников в школе.

Ценностное отношение к детям с ОВЗ и к инклюзивному образованию в частности проявили практически все опрошенные педагогические работники. (124 чел.). При ответе на вопрос нужно ли (и для чего) образование ребенку с инвалидностью респонденты отмечали следующее: «Это нужно для успешной социализации в обществе, чувствовать себя полноценным человеком, иметь семью»; «Ребенок с инвалидностью – такой же полноправный член общества, как и здоровый человек»; «Такая форма обучения позволяет формировать у детей гуманное, толерантное отношение к ограничениям у других людей»; «Общение сверстников с разными возможностями способствует формированию навыков коммуникации и межличностных отношений». Такие ответы свидетельствуют о понимании данными педагогами ценности получения разностороннего социального опыта детьми с нормальным и нарушенным развитием; необходимости формирования позитивного общественного мнения к лицам с ОВЗ; социальной значимости инклюзивного образования.

На вопрос о профессиональном росте респонденты отвечали положительно. Все, без исключения, педагоги готовы к самообразованию и уделяют достаточно много времени и сил этому. «Я благодарна администрации детского сада, что мне дали такую возможность»; «Профессиональный рост и самообразование естественная потребность, но не всегда удается достаточно уделить время».

Есть ли будущие перспективы развития инклюзивного образования в России и в Красноярском крае большинство педагогов ответили отрицательно. Один из респондентов написал: «Мы снова «настроим» много нового, но боюсь, что в итоге вернемся к старому и традиционному, только слегка изменив его» Такое высказывание дает понять, что педагоги не верят в будущее инклюзивного образования. Это мы так же можем наблюдать еще в одном ответе: «Как и все образование, замысел хороший, а результат плачевный». Есть и позитивные ответы среди опрошенных: «Инклюзивное образование в России и в Красноярском крае будет и должно развиваться, это требование времени, если мы считаем себя развитой страной».

Вопрос, какие сложности возникают на пути продвижения идеи инклюзии, дает возможность оценить насколько ясно и насколько в деятельностном ключе педагог понимает трудности, которые возникают на пути внедрения модели инклюзивного образования. Избегание ответа на этот вопрос означает неприятие инклюзии. Респонденты отвечали так: «Малый объем знаний теории, ведь большинство из нас получали общие знания педагогической науки для детей без ограниченных возможностей здоровья»; «Говорят все, что надо. А как? Никто не знает?»; «Общество еще не готово принять таких детей в обычном детском садике, не хватает узких специалистов, бумажная работа отвлекает от этого пути». Что подтверждает вопрос о неготовности педагогов работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Респондентам был задан вопрос о том если бы они отвечали за принятие решения и получили дополнительные ресурсы в рамках программы продвижения модели инклюзивного образования, то на что бы в первую очередь они их направили. Данный вопрос позволяет оценить, какие деятельностные изменения должны быть совершены в образовательном учреждении, чтобы произошло продвижение инклюзивного образования. Позволяет понять, на что человек ориентирован в этих изменениях. Педагоги

выбирали все варианты из предложенных. Это значит, что, по их мнению, для продвижения инклюзивного образования необходимо:

- профессионально переподготовить команду педагогов
- организовать капитальный ремонт и переоборудовать здания образовательной организации, чтобы стало более удобным для маломобильных детей
- доплачивать тем педагогам, которые работают с группами, в которых обучаются как обычные дети, так и их сверстники с ограничениями жизнедеятельности

У 96% опрошенных (120 человек) имеется опыт работы или взаимодействия с детьми с особой ситуацией развития.

На вопрос, какие наибольшие сложности в настоящее время они видят в работе современного педагога респонденты из детских садов, очень часто говорили о такой проблеме: «Работа с родителями, которые перестали уважать педагогов в целом». Из всех опрошенных 35% отмечали данную проблему, так как в детских садах существует тесная связь воспитателя и родителя. Построить хорошие взаимоотношения не всегда удается и это прочитывается в данном высказывании: «В детских садах это работа с родителями. Непонимание и высокие требования (вам привели, вот и воспитывайте).» Среди других сложностей были чаще всего отмечены такие: «Тяжело найти подход к каждому ребенку»; «Слишком большая бумажная загруженность, нет времени заниматься с детьми»; «Нехватка знаний, как поступить в той или иной ситуации».

По результатам анкетирования необходимо отметить следующее:

- 80% (90 чел.) не только заинтересованы в правильной организации инклюзивного образования в практике, стремятся получить необходимые знания, но и демонстрируют ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию;
- 98 % (122 чел.) проявляют интерес к совместному обучению детей с разными потребностями и особенностями развития, но считают, что не готовы

к работе в условиях инклюзивного образования по объективным причинам: не имеют соответствующей квалификации;

– 5 % педагогов (5 чел.) демонстрируют недостаточный интерес к проблемам инклюзивного образования и изучают данную проблему в связи с необходимостью (социальный заказ со стороны родителей, воспитывающих детей с ОВЗ; требования администрации).

Второй метод исследования был проведен после курсов. Мы просили педагогов рассказать, что нового они узнали, как переосмыслили отношение к инклюзивному образованию, что оказалось для них самым важным. Ответы были таковы: «Я считала, что инклюзивное образование, это только для детей с ограниченными возможностями здоровья, а оказывается это много шире»; «Современное общество не стоит на месте, оно развивается, вместе с ним развивается и школа, и образование. Еще до недавнего времени инвалиды со своими проблемами оставались наедине с собой.»; «Инклюзия- не страшное чудовище, которым нас пугали в начале учебного года. Поняла для себя значимость этого (ребенок с ОВЗ получает возможность общаться со сверстниками, сможет развиваться, учиться от одноклассников, будет вовлечен в процесс)».

По данным ответам можно убедиться, что курсы повышения квалификации необходимы педагогам. Получая не только знания о детях с ограниченными возможностями здоровья и об инклюзии в целом, но, также понимают значимость инклюзивного образования как для детей с ОВЗ, так и для обычно развивающихся сверстников. Самое важное, что на курсах повышения квалификации, педагоги начинают понимать, что инклюзия вполне реальна, если к этому будет стремление.

Третьим методом исследования являлось интервью с ведущим курсов повышения квалификации. Задавались следующие вопросы:

– Какие цели Вы ставили перед собой, организуя программу повышения квалификации «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном процессе»?



– Какие признаки готовности педагогов к работе в рамках инклюзии Вы наблюдали?

– Как Вы оцениваете эффективность проведенной работы?

Основное содержание рефлексии преподавателя курсов приведено ниже.

Основная задача, как я ее для себя определила, была «раскачать» имеющиеся стереотипные представления педагогов, пришедших в программу, об инклюзии как о варианте образовательной услуги для детей с ОВЗ. Кроме того, мне было важно познакомить участников программы с идеями безусловной ценности каждой человеческой жизни и ценности разнообразия. Важно было поработать со стереотипами и вероятными неконструктивными переживаниями участников программы в отношении детей с особенностями развития.

Основными индикаторами для меня были размышления педагогов, которые они высказывали в ходе обсуждения используемых мною провокационных материалов – видеосюжетов, фильмов, рассказанных мною историй из практики. Кроме того, важным ориентиром для меня были их инициативные высказывания, реплики и рассказы о собственном опыте взаимодействия с детьми, имеющими определенные трудности в обучении, или с их родителями, тогда, когда такой опыт у слушателей был.

Оценить эффективность работы в рамках программы повышения квалификации можно только косвенно, причем только лишь уловив тенденцию, а не зафиксировав конечный результат, поскольку в нашем случае речь идет о корректировке ценностных установок, а этот процесс всегда разворачивается медленно.

Так, в первый день, обычно мы выясняем, что понимают слушатели под инклюзивным образовательным процессом – это делается в формате работы микрогрупп, где участники, знакомясь друг с другом, высказывают свои представления и оформляют общее от микрогруппы определение. Затем они рисуют метафору, которая должна отражать основной смысл определения. Зачастую участники представляют в качестве такого продукта совершенно

банальные натуралистичные изображения детей, взявшихся за руки, один из которых на коляске инвалидной, второй, чаще всего – в черных очках. Либо еще одно из самых распространенных клише – ромашка, где серединка – это ребенок с ОВЗ, а лепестки – это всевозможные ресурсы, которые образовательная организация стремится для этого ребенка предоставить (узкие специалисты, медицинские услуги, индивидуальное внимание педагога, обустройство архитектурной среды и т.д.). Мы обнаружили при более пристальном анализе представлений слушателей об инклюзии, что такие варианты, как правило, свидетельствовали об отгороженности педагога от проблемы инклюзии. Очень редко участники демонстрировали глубокое проникновение в сущность инклюзивного процесса. Одной из таких ярких метафор было представление инклюзивного образовательного процесса в виде кекса с сухофруктами, вокруг которой развернулась очень плодотворная дискуссия.

Показателем психологической, эмоционально-ценностной неготовности педагогов к инклюзии я считаю отказ от участия в предлагаемых мной форматах работы, требующих проживания каких-либо сюжетов (просмотр видеоматериалов, проигрывание ситуаций взаимодействия педагога и ребенка, освоение приемов и инструментов индивидуализации образовательного процесса). Часто такая отгороженность от собственных чувств и любых переживаний вообще – это признак выраженного профессионального выгорания. На мои предложения обратиться к вопросам взаимодействия педагога и ребенка, педагога и класса, такие участники отвечали: «Нам это не интересно!». Такие участники, как правило, ориентированы на получение образцов оформления различных нормативных документов, точных инструкций по работе со сложными детьми, сведений о том, что проверяют контролирующие органы.

Проводя курсы повышения квалификации педагогов по вопросам инклюзивного образования в разных аудиториях, я убедилась, что без проработки эмоционально-ценностного блока переход к обсуждению и

освоению инструментов и приемов конкретной работы либо сильно затруднен, либо вообще невозможен в силу закрытости аудитории. Предварительная работа по осмыслению собственных экзистенциальных и профессиональных установок позволяет снять этот барьер. Можно это объяснять и тем, что при появлении мотивации на работу в инклюзии, естественно повышается интерес и к конкретным приемам и техникам педагогической работы.

Результатом наших размышлений стало описание содержания процессов подготовки к работе в условиях инклюзии и возможных форматов организации повышения квалификации педагогов.

Таблица 1 – Компоненты готовности педагогов к работе в условиях инклюзии

Компоненты готовности педагога к работе в инклюзивном образовательном процессе	Содержание процессов	Форматы организации занятий, обеспечивающие развитие компонентов готовности педагога
Эмоционально-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Организация самоопределения педагогов относительно проблематики инклюзивного образования</li> <li>– Обращение и уточнение смысложизненных и профессиональных ориентаций в связи освоением основных идей инклюзивного образ</li> <li>– Организация осмысления социального и профессионального опыта в связи освоением основных идей инклюзивного образ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Просмотр и обсуждение провокационных видеосюжетов («О любви», Фильм о Пабло Пинете,</li> <li>– Игры / проигрывание различных ситуаций, позволяющие прожить отдельные распространенные переживания</li> <li>– Просмотр художественных фильмов с социально-ориентированной проблематикой («Я Сэм», «Сотворившая чудо», «Цирк бабочек»)</li> </ul>
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Анализ теоретических текстов</li> <li>– Изучение новой информации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Подготовка сообщений по видам нарушений развития и участие в групповой работе на занятии («Вертушка»)</li> <li>– Дискуссии по теме</li> </ul>
Инструментальный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Организация профессиональной рефлексии</li> <li>– Анализ педагогических случаев</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Проекты</li> <li>– Практика</li> <li>– Формы накопления педагогического опыта в организации</li> </ul>

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического анализа понятия «инклюзивное образование», его основных характеристик, раскрывающих суть феноменологии данного социально-педагогического явления, изучения тенденций развития инклюзивного образования за рубежом и в России, были сделаны следующие выводы. Рассматривая инклюзивное образование как педагогический феномен, подразумевается такая организация учебно-воспитательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются вместе со своими здоровыми сверстниками. Значимым условием при этом становится учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и предоставление специфической педагогической поддержки и коррекционной помощи. Анализируя инклюзивное образование как социальный феномен, приходим к выводу о необходимости формирования в обществе особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ОВЗ, создания условий для социализации и максимально возможной самореализации таких людей. В настоящее время в науке отсутствует единый взгляд на методологическое основание инклюзивного образования, однако наиболее обоснованным подходом ученые считают конструктивистский.

На основе данных положений выделены положительные тенденции развития инклюзивного образования в отечественной теории и практике. Позитивные тенденции выражаются в получении детьми с ОВЗ качественного образования и, одновременно с этим, своевременной коррекционной помощи, организации системы ранней помощи детям с ОВЗ, реализации на базе образовательных учреждений специальных условий и специальной психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ, создании специальных организаций, обеспечивающих реализацию инклюзивного образования с учетом особенностей и потребностей региона, разработке и внедрении в инклюзивную практику образовательной организации мониторинговых программ оценки

качественных изменений, развитии разнообразных форм подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии (курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, внутрифирменное обучение), включении родителей в коррекционно-образовательный процесс в качестве активных его субъектов.

Ведущим компонентом готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования является эмоционально-ценностный. Независимо от стажа и опытности педагога его нацеленность на освоение новых приемов педагогической работы, эффективных в условиях разноуровневости детского коллектива и вовлеченности в образовательный процесс всех его участников, сильно зависят от его ценностных установок в отношении инклюзии. Проработка этого компонента готовности должна стать значимым блоком в курсах переподготовки и повышения квалификации педагогов на современном этапе.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1) Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-9
- 2) Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / под ред. И.М. Бгажноковой. – Москва: ВЛАДОС, 2016. – 188 с.
- 3) Борисова, Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н.В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – Т. 4, № 1. – С. 103-120.
- 4) Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Социальная эксклюзия в образовании: хрестоматия / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. – Москва, 2003. – С. 36-44
- 5) Бутенко, А.В. Основы инклюзивной педагогики. Теоретические основания, модели и методология анализа практик / А. В. Бутенко, А. В. Чистохина – Красноярск, 2012
- 6) Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации / од. ред. А.Ю. Шеманова. – Москва: ГБОУ г. Москвы Центр образования № 491 «Марьино», Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ, 2012. – 210
- 7) Включение ребенка с особыми потребностями: обучение в рамках подхода «Reggio Emilia» [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 46:1, 23-31. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840709336545> (дата обращения: 8.07.2017)
- 8) Выготский, Л. С. Основы дефектологии: учебник для вузов. Специальная литература. – Санкт-Петербург: Лань, 2003. – 656 с.
- 9) Гюнваль, Пер Ч. От «Школы для многих» к «Школе для всех» / Пер Ч. Гюнваль // Дефектология. – 2006. – № 2. – с. 73-79.

- 10) Данилова, Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия [Электронный ресурс] / Е. В. Данилова, 2014. – Режим доступа: <http://socpolitika.ru/rus/conferences/3985/3986/3988/document4065.shtml> (дата обращения: 6.06.17).
- 11) Зайцев, Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127-131.
- 12) Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.
- 13) Инклюзивное образование / сост.: С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фаина. – Москва: Школьная книга, 2010. – Вып. 1. – 272 с.
- 14) 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
- 15) Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: С.В. Алехина [и др.]. – Москва: МГППУ, 2011. – 244 с
- 16) Инклюзивный детский сад. Сборник статей / авт.-сост. Прочухаева. – Москва: ЦОУО ДО г. Москвы, 2009. – 228 с.
- 17) Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с
- 18) Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? / Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41-49.
- 19) Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]: интернет портал «Российской Газеты» // 24 октября 2012 г. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/10/24/konvencia-site-dok.html> (дата обращения: 13.06.2017.)

20) Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с

21) Ливенцева, Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н.А. Ливенцева // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114-121

22) 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, – 2002. – С. 15-21.

23) Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник статей: Пер. с нем. / Вступ. ст. С.В. Кривцовой. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 159 с.

24) Малофеев, Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и 228 опыт помощи. – Москва, 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65-73

25) Млодик, И. Ю. Школа и как в ней выжить. / И. Ю. Млодик – Генезис, 2015

26) Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика: учебное пособие для студентов учреждений высш. проф. образования / Н.М. Назарова, Е.Н. Моргачева, Т.В. Фуряева. – 2-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 336 с.

27) Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 3. – С. 5-11.

28) Никитина, М. И. Проблема интеграции детей с особенностями развития // Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта: сб. статей. – Санкт-Петербург, 1997. – Ч. 2. – 152 с



29) О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 [Электронный ресурс]: документы / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://old.mon.gov.ru/work/vosp/dok/4753> (дата обращения: 13.06.2017).

30) 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/document/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 8.06.2017).

31) Семаго, Н. Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1-9

32) Суворов, А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А.В. Суворов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 27-31.

33) 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> (дата обращения: 11.06.2017)

34) Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 8.06.2017)

35) Фюр Г. «Запрещённое» горе.- Мн.: «Минсктиппроект», 2003. - 64с.п

36) Холостова, Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – 6-е изд. – Москва: Дашков и К, 2008. – 860 с.

37) Четверикова, Т. Ю. Инклюзивное образование как педагогический феномен / Т.Ю. Четверикова // В мире научных открытий. – 2013. – № 11.7 (47). – С. 326 – 331.

38) Шеманов, А. Ю. Инклюзия в культурологической перспективе / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 74-82.

39) Шматко, Н. Д. Организация воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2010. – № 5. – С. 52-59.

40) Шматко, Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12-19

41) Ярская-Смирнова, Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е.Р. Ярская-Смирнова, И.И. Лошакова // Социологические исследования. – 2014. – № 5. – С. 100-106.

42) Alicia Broderick, Heeral Mehta-Parekh, D. Kim Reid. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Дифференциация инструкций для учеников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных классах]. [Электронный ресурс]: Theory Into Practice, 44:3, 194-202. Режим доступа: [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4403_3) (дата обращения: 2.06.2017)

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

44) Porter, J. Special educational needs and inclusion in a broader context. Learning needs and difficulties among children of primary school age: definition, identification, provision and issues / J. Porter, Н. Daniels // Инклюзивное

образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II 244  
Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред.: С.В. Алехина. – Москва: БукиВеди,  
2013. – С. 679-683.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### (обязательное)

#### Опросник

Добрый день! В последнее время нередко предметом обсуждения в профессиональной прессе становятся вопросы доступности образования. Мы обращаемся к вам с просьбой поделиться своими представлениями на эту тему, выбрав один из предложенных вариантов ответов или написав свой. Все ваши ответы очень ценны для нас. Заранее благодарим вас за участие в опросе!

1. Доступность образования, на ваш взгляд, это...

- Наличие образовательных учреждений
- Приемлемая для среднестатистической семьи финансовая стоимость обучения
- Возможность для ребенка обучаться в индивидуальном темпе с использованием индивидуальных стратегий обучения
- Архитектурная доступность образовательных учреждений для всех категорий детей
- \_\_\_\_\_

2. Для того, чтобы образование было равно доступным для всех детей необходимо...

- Переподготовить педагогов на основе гуманистических ценностей
- Разработать новые образовательные технологии, позволяющие учитывать, индивидуальные особенности обучающихся
- Оснастить здания образовательных учреждений пандусами, лифтами, надписями на языке Брайля
- Обеспечить маломобильные группы детей компьютерной техникой

---

3. Наиболее распространенными моделями обеспечения доступности образования в настоящее время в России выступают...

- Инклюзивное образование
- Дистанционное образование
- Таких моделей в российской практике нет
- Обычная школьная система вполне отвечает задачам доступности образования

---

4. Нужно ли (и для чего) образование ребенку с инвалидностью?

---

---

5. Как вы относитесь к вопросам профессионального роста?

- Я имею высокий уровень знаний и опыта
- Профессиональный рост и самообразование — это моя естественная потребность и я этому уделяю достаточно много времени и сил
- Буду учиться, если меня принудит администрация
- Получение новых профессиональных компетенций – это требование современности, и я готов к материальным вложениям в собственное развитие

---

6. Каковы, с Вашей точки зрения, перспективы развития инклюзивного образования в России и в Красноярском крае, в частности?

---

---

7. Какие сложности возникают на пути продвижения идеи инклюзии?

---

---

---

8. Если бы именно Вы отвечали за принятие решения и получили дополнительные ресурсы в рамках Программы продвижения модели инклюзивного образования, то на что бы в первую очередь Вы их направили?

– На капитальный ремонт и переоборудование здания образовательной организации, чтобы оно стало наиболее удобным для маломобильных детей

– На профессиональную переподготовку команды педагогов

– На доплаты тем педагогам, которые работают с группами, которых обучаются как обычные дети, так и их сверстники с ограничениями жизнедеятельности

– На разработку адаптированной основной образовательной программы (АООП) и ее обеспечение (если Вы выбрали именно этот пункт, пожалуйста, отметьте – какой вариант АООП необходим Вашей образовательной организации в первую очередь?)

---

---

– \_\_\_\_\_

---

9. Ваш возраст \_\_\_\_\_

10. Стаж педагогической работы \_\_\_\_\_

11. Род вашей деятельности в образовательном учреждении

– Административные обязанности

– Учитель (предмет) \_\_\_\_\_

– Общественный лидер \_\_\_\_\_

– \_\_\_\_\_

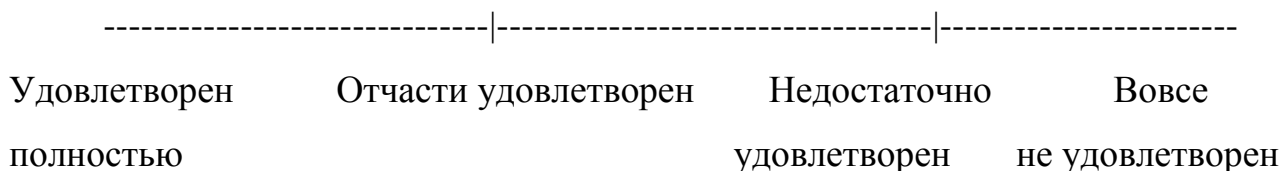
12. Был ли у вас личный опыт работы или взаимодействия с детьми с особой ситуацией развития

– Дети с выраженными физическими дефектами

– Дети с интеллектуальными нарушениями

- Дети с особенностями поведения
- Дети другой национальности, плохо говорящие по-русски
- Трудновоспитуемые дети и подростки
- \_\_\_\_\_

13. Удовлетворены ли Вы своим профессиональным выбором? Отметьте, пожалуйста, на шкале степень своей удовлетворенности.



14. Какими результатами профессиональной деятельности Вы гордитесь больше всего?

---



---

Является ли интересная работа для Вас ценностью?

- Да
- Нет

16. Интересная работа для Вас это...

- Творческая
- Связанная с общением с людьми
- Позволяющая развиваться
- \_\_\_\_\_

17. Какие наибольшие сложности в настоящее время Вы видите в работе современного педагога?

---



---