

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ В ГЭК
и.о. заведующего кафедрой



канд. пед. наук
Быков С.А.
11.02.2022 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
магистерская диссертация

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Управление и инновации в образовании»

Выполнила работу
студентка 3 курса
заочной формы обучения



Ершова Надежда Алексеевна

Научный руководитель
канд. истор. наук, доцент



Волосникова Людмила
Михайловна

Рецензент
канд. педагогических наук,
доцент кафедры
психологии и педагогики
детства



Парунина Любовь Владимировна

Тюмень
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	3
ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	9
1.1. ДЕФИНИЦИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	9
1.2. ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ.....	14
1.3. КОМПОНЕНТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	21
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	29
ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	30
2.1. УСЛОВИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ГОТОВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	30
2.2. РОЛЬ И УЧАСТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСПЕШНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	36
2.3. АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	42
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	47
ГЛАВА 3. ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	48
3.1. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ И ЕГО ФОРМЫ.....	48
3.2. СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ	52
3.3. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ МАОУ МОСКОВСКОЙ ШКОЛЫ В ТЮМЕНСКОМ РАЙОНЕ, ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	55
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	64
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. САМООЦЕНКА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА.....	74

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

ВУЗ – высшее учебное заведение

И т.д. – и так далее

И др. – и другие

И т.п. – и тому подобное

МАОУ Московская СОШ – Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Московская средняя общеобразовательная школа Тюменского муниципального района

ОВЗ – ограниченные возможности здоровья

ОО – общеобразовательная организация

РАС – расстройство аутистического спектра

Рис. – рисунок

РФ – Российская Федерация

С. – страница

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

ФЗ – федеральный закон

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность новых изысканий в области инклюзивного образования обусловлена целым рядом причин. Переход на инклюзивное образование одобрен международными организациями и закреплен в таких документах как международная конвенция «О правах ребенка» (1989), Всемирная декларация «Об образовании для всех» (1990), Саламанская декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (1994), международная конвенция «О правах инвалидов» (2006), Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования «Инклюзивность и образование: для всех означает для всех» (2020).

В нашем государстве право на инклюзивное образование закреплено в законе «Об образовании в Российской Федерации», законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» и др. В тоже самое время, под инклюзивным образованием понимается обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование, в теоретической части, опирается на концепцию инклюзии (от англ. inclusion – включение), содержащей, в основе своей, во-первых, законодательно зафиксированные гражданские права, во-вторых – признание ценности каждой личности. Что касается практической части, концепция инклюзии подразумевает выполнение целого ряда системных преобразований, направленных на исключение, мешающих взаимодействию, препятствий и на организацию доступной среды.

Впрочем, несмотря на закрепление в законодательстве термина «инклюзивное образование» и внедрение нового ФГОС НОО для детей с ограниченными возможностями здоровья, полагать, что система инклюзивного образования на территории России отлажена в настоящее время не приходится,

поскольку на данный момент проблема заключается в том, что существуют **противоречия** между:

– потребностью учащихся в инклюзивной школьной среде и дефицитом соответствующих сервисов, которые необходимы для внедрения инклюзии в школе;

– утвержденным на уровне образовательной политики переходом на инклюзивное образование и отсутствием системности, последовательности в реализации инклюзивных программ на всех стадиях обучения;

– реальным запросом на инклюзивное образование и неготовность педагогов и сотрудников школы к новой модели обучения в силу дефицита условий.

Проблема исследования заключается в необходимости поиска организационно-педагогических условий для формирования инклюзивной компетентности педагога общеобразовательного учреждения.

Объект исследования – система инклюзивного образования.

Предмет исследования – особенности реализации условий формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений.

Цель исследования: выявление особенностей реализации условий формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений.

Гипотеза: предполагается, что создание современных условий для профессиональной деятельности учителя и соответствующих им компетенций позволит повысить инклюзивность образовательного процесса.

Задачи:

1. Раскрыть теоретические аспекты условий формирования инклюзивной компетентности в педагогической деятельности.

2. Описать процесс управления формированием инклюзивной компетентности в общеобразовательных учреждениях.

3. Исследовать уровень сформированности инклюзивной компетентности

педагогов МАОУ Московской школы в Тюменском районе, Тюменской области.

Теоретико-методологическая база исследования:

- теоретические положения о формировании инклюзивной компетентности в педагогической деятельности (Алейда Ф. М-Р., Алёхина С.В., Антилогова Л.И., Борытко Н.М.);
- теоретические положения об инклюзии в образовании (Ярская-Смирнова Е.Р., Огольцова Е.Г., Сигал Н.Г.);
- представления об организации формирования инклюзивной компетентности в общеобразовательных организациях (Носкова Т.Н., Сигал Н.Г. Борытко Н.М.).

Тем не менее, работы этих и других авторов не охватывают всей полноты современных форм, методов управления формированием инклюзивной компетентностью педагогов в ОО.

Этапы:

1. Постановочный этап (с мая по сентябрь 2020 г.): был проведен выбор и определена актуализация темы диссертации, обоснована ее проблема; проведен анализ теории и практики в сфере подготовки условий формирования инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях, с целью выявления степени разработанности проблемы; выдвинута гипотеза исследования, поставлены цель и задачи; сформулированы основные теоретические выводы. На данном этапе был определен осуществлен подбор методов и разработан диагностический инструментарий исследования, позволяющих определять уровень готовности специалистов к формированию инклюзивной образовательной среды; выявлена результативность изучаемого процесса.
2. Собственно-исследовательский этап (октябрь 2020 – июнь 2021 гг.): проведены констатирующий и формирующие этапы эксперимента. Осуществлялось определение условия по формированию инклюзивной

компетенции общеобразовательных организациях в системе основного общего образования.

3. Оформительско-внедренческим этап (с сентября 2021 по январь 2022 гг.): обобщены и систематизированы результаты исследования, основные выводы проверены, продумано оформление текста диссертационной работы.

Методы исследования:

- теоретического уровня: проблематичный анализ систем инклюзивного образования был произведен на основе системного, целостно-синтетического, социокультурного подходов, обобщение, сравнение.
- эмпирического уровня: изучение документов, анкетирование, описание;
- методы обработки исследовательских данных: интерпретация результатов.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Московская средняя общеобразовательная школа Тюменского муниципального района

Научная новизна: сформированы и экспериментально проверены условия развития инклюзивной компетентности педагога на примере Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Московская средняя общеобразовательная школа Тюменского муниципального района.

Практическая значимость. Материал и результат исследования могут быть востребованы в организации профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, а также для разработки методических пособий и создания учебных курсов. А также, результаты работы могут быть использованы при разработке устава школы администрацией, могут представлять интерес для департамента образования при создании и осуществлении политики школьного (инклюзивного) образования.

Апробация результатов исследования.

Ершова Н.А. Формирование инклюзивной компетентности педагогов

общеобразовательных учреждений // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник статей XXXI Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 2. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2020. 204 с.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. ДЕФИНИЦИЯ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Деятельность в целом является сложным психологическим понятием.

А. Н. Леонтьев определяет деятельность, как форму активного взаимодействия, в ходе которого животное или человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира и за счет этого удовлетворяет свои потребности [Леонтьев, 2009].

Определяющими критериями качества для любого вида и уровня образования служат знания, умения и навыки, регламентируемые соответствующими образовательными стандартами. Важнейший вектор развития образования сегодня – гуманизация, являвшийся одним из основных трендов- внедрение инклюзивного образования. В настоящее время система образования трансформируется под требования инклюзивного образования, и это непростой процесс. Встречающий сопротивление и барьеры, в том числе создаваемые учителями. Эта трансформация не может не коснуться преобразований в системе непрерывного образования, а именно, системы подготовки преподавателей, их профессионального развития.

Компетентность преподавателя приобретает все большую значимость в связи с постоянно развивающимися и меняющимися технологиями, методиками обучения, возрастающими требованиями общества к специалисту. Именно поэтому, система развития методической компетентности преподавателя не должна быть каким-то единовременным процессом (раз в три года), а должна стать постоянным процессом развития методической компетентности как в рамках системы повышения квалификации, так и вне ее [Зимняя, 2012].

Осуществлять педагогическую деятельность учитель может, только обладая профессиональными компетенциями.

Современная отечественная литература акцентирует внимание на центральном понятии компетентности. Г.А. Бордовский считает, что термин «компетентность» интегрирует в себе интеллектуальную составляющую личностного развития. В то же время, по мнению исследователя, понятие «компетентность» объединяет в себе ряд ключевых понятий и терминов, касающихся однородных знаний и умений [Бордовский, 2019].

Зарубежные исследования относят компетентность к индивидуальным качествам личности, выделяя такие, как коммуникативность, самостоятельность, дисциплинированность, а также потребность личности в самоактуализации и в саморазвитии [Кочкаева, 2017]. Также в зарубежной педагогической литературе можно встретить понятие «педагогическая компетентность», которое рассматривается в качестве устойчивой характеристики личности. Зарубежный подход к интерпретации и компетентности связан с пониманием развития индивида в активной деятельности и в общении, но не сводит компетентность исключительно к способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность [Исламгалиев, 2013].

Дж. Равен применил понятие компетенции к образовательным теориям. Данный исследователь видит фундаментальное расхождение в ряду понятий «компетенция» и «компетентность» [Радионова, 2009]. К настоящему моменту бесспорной трактовки этих формулировок до сих пор не существует.

Обследование имеющихся словарных источников обнаружил три взгляда на определение этих дефиниций:

- 1) отсутствие понятия «компетентность»;
- 2) не различение дефиниций, их синонимичность;
- 3) объяснение компетентности как абстрактного существительного к прилагательному компетентный. В деловых документах используются оба понятия.

Более явственного представления о компетенциях и компетентности в науке не сложилось, о чем свидетельствует наличие многочисленных подходов к их интерпретации. Считается, что наиболее полную интерпретацию понятия «компетенция» приводит О.В. Акулова. Исследователь называет компетенциями некоторые психологические образования, представляющие собой знания алгоритмов и программ действий, знания о ценностях и отношениях. По мнению исследователя, эти знания позднее выявляются в форме компетентности [Акулова, 2008].

Н.Ф. Радионова интерпретирует компетенцию как определенное требование к деятельности, отделяя от этого понятия компетентность, под которой понимается сформированное личностное качество [Радионова, 2008].

Н.О. Верещагина предложила рассматривать компетенцию как множественность таких свойств индивида, оказывающимися взаимосвязанными и заданной относительно конкретной части объектов, процессов или явлений, необходимых для качественного и дельного описания. Компетентность – это понятие, по мнению исследователя, охватывает компетенции как сформированные личностные качества, выражающиеся в способности владеть этими качествами, а также в отношении человека к этим качествам и к связанным с ними действиям [Верещагина, 2016].

Э.Г. Исламгалиев подразумевает под компетентностью стремление к выполнению некоторых функций. Компетентность предлагается ученым рассматривать как подготовленность личности к привлечению своих знаний, умений и навыков для ведения продуктивной деятельности в конкретных условиях (в жизненной ситуации). Но и не исключая того, что компетентность подразумевает также умения действовать в неординарных или в неопределенных ситуациях [Исламгалиев, 2014].

С.А. Писарева идентифицирует компетенцию как интеграцию классических знаний, умений и навыков в систему личностной самобытности обучающегося, с самопознанием, с самосознанием, выявляемым в ходе учебно-познавательной деятельности. Под компетентностью ученый видит навыки

овладения компетенциями [Писарева, 2012].

Различные основания лежат в структуре понятия «компетенция», однако важнейшими структурными элементами понятия являются знания, умения и навыки. Также в это понятие включены индивидуальные характеристики личности, опыт деятельности и общения [Климов, 2014]. Знания, умения и навыки находятся в пропорциональной зависимости от вида компетенции, поэтому эти элементы не конкретизируются в системе абстрактных дефиниций. В то же время такие категории, как опыт деятельности или общения, индивидуальные личностные свойства, требуют конкретного описания. Например, приобретение опыта предполагает создание моделей, отражающих реальные условия реализации образовательных идей и способов деятельности [Гладкая, 2013].

Компетентностный подход направлен на усиление практического компонента приобретаемых знаний и умений. Теоретические знания осмысливаются только через конкретные виды деятельности. Как считает О.Е. Лебедев, одной из образовательных задач является организация помощи обучающимся при самостоятельном разрешении проблем в незнакомых ситуациях [Лебедев, 1998].

Компетентность педагога как условие достижения пика профессионализма, не формируется тотально на стадии профессиональной подготовки. Процесс этот сложный и длительный, происходящий на всем протяжении осуществления педагогической деятельности. Особенности педагогической профессиональной отвечают за рост педагога как профессионала.

Э.Э. Сыманюк высказывается о том, что специфика профессиональной компетентности педагогов определяется особенностями труда, его отличием от других видов творческого, интеллектуального труда [Сыманюк, 2011].

Профессиональная компетентность педагога является одним из показателей результативности его деятельности. Она основывается на компонентах, предполагающих успешное выполнение функций обучения и

воспитания, таких как: установка на ребенка, как основную ценность эффективного взаимодействия в системе «человек-человек»; способность действовать в гуманистической парадигме, предполагающей знание о человеке и закономерностях его становления; ориентация на видение педагогической реальности с ее основными категориями и понятиями, которыми она рассматривается в современной педагогической науке; знания предметной области и технологий обучения; владения коммуникативными навыками; способность применять исторический и инновационный, отечественный и зарубежный опыт в своей деятельности [Соломин, 2013].

Можно говорить о том, что профессиональная компетентность – это совокупность важнейших (относящихся к самому себе, к социальному взаимодействию), ключевых (относящихся к специфике профессиональной деятельности) и особых (отражающих специфику конкретной профессиональной сферы деятельности) компетенций, которые должны быть сформированы у педагогов.

Между тем профессиональные компетенции, составляющие основу компетентности, в педагогическом аспекте включают в себя:

- педагогическое творчество [Кан-Калик, 1990];
- педагогическое мышление [Кашапов, 2010];
- педагогическую культуру [Видт, 2012];
- профессиональное здоровье [Кригер, 2012];
- этическое и психологическое конструирование [Антилогова, 2012].

Профессиональные компетенции педагогов включают также:

- умение прогнозировать [Алейда, 1984];
- умение диагностировать [Борытко, 2016].

Требование профессионального стандарта педагога касается обладания педагогом информационно-коммуникативными технологиями (или ИК-компетенциями).

Педагог должен профессионально ориентироваться в информационно-образовательной среде [Носкова, 2017]. ИК-компетенции должны развиваться

еще на стадии профессиональной подготовки, в среде высшего учебного заведения [Ноткина, 2007].

Педагог, обладающий ИК-компетенциями, измеряет профессиональную пригодность в области образования на современном уровне. Однако ко всем новшествам педагог должен быть психологически готов. Профессиональные компетенции педагога выявляются на уровне профессиональной психодиагностики [Борытко, 2018].

Таким образом, виды деятельности и профессиональные компетенции составляют основу педагогического профессионализма.

1.2. ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Педагогическая инклюзия является частью общей концепции, однако, в педагогике инклюзии укоренилась несколько позже, чем сформировалась сама идея. Считается, что впервые понятие интеграция, близкое к тому значению, которое мы вкладываем теперь в понятие педагогическая инклюзия, в научной литературе было использовано в работе Райнлнолда «критическое изложение практических положений школьной интеграции и ее избирательности», опубликованной в 1976г.

В контексте современной образовательной системы инклюзивные программы – это включение в общепринятый образовательный процесс детей, с физическими и психическими особенностями, учет их нужд, на основе принципа общедоступности образования и не допуская любой дискриминации» [Ярская-Смирнова, 2012].

Однако понятие *инклюзивное образование* подразумевает равные образовательные возможности для всех, т.е. при инклюзии поддерживается вовлечение каждого ребенка в образовательный процесс с помощью образовательной программы, соответствующей его индивидуальным особенностям и потребностям, и посредством этого обеспечивается доступность обучения для детей с особыми потребностями вместе с их

сверстниками без особенностей развития.

Инклюзия в образовании – это также реализация базового гражданского права и основание для более справедливого и равного общества. Действительно, нельзя спорить с тем, что каждый ребенок равноправен посещать учебные и другие занятия, участвовать в коллективной жизни, достигать успехов в обучении, признании сверстников. Больше всего, это относится к тем, кто находится под риском эксклюзии.

Инклюзия в образовании основывается на философии, согласно которой образовательные учреждения обязаны удовлетворять потребности всех учащихся, вне зависимости от их социального положения, их умственных или физических возможностей. Центральной в философии педагогической, так же, как и общей инклюзии, является аксиома о том, что все люди – равноправные члены общества, его разнообразие должно цениться, а взаимодействие членов общества приносит благо [Сунцова, 2020].

Таким образом, в педагогической инклюзии отражаются принципы равноценности, культурного, религиозного, национального разнообразия, уважения к отличиям.

Однако, для того, чтобы система инклюзивного образования работала, не достаточно просто принятия. Инклюзия – это процесс увеличения участия и сокращения эксклюзии в культуре, обществе, в школах за счет перестройки культуры, политики, практики в образовательных учреждениях для большего их соответствия различным потребностям учащихся.

Инклюзивное образование подразумевает, что множеству потребностей учащихся должен быть определена образовательная среда, в наибольшей степени, подходящая для них. Доступная среда – один из основных принципов общей инклюзии [Ахметова, 2019].

Так проявляются еще несколько характерных особенностей концепции «инклюзия в образовании» – всеобъемлющий характер и системность. Кроме того, инклюзия предполагает изменение сервисов и подходов, изменение образовательной системы, в результате которого каждый сможет на равных

принимать посильное участие в образовательном процессе. В этом и есть ключевое отличие инклюзии и интеграции в контексте системы образования. В отличие от интеграции, инклюзивное образование распространяется дальше, за пределы физического размещения, и гарантирует учащимся необходимую поддержку, для формирования чувства принадлежности и содействия успеху в школе и образовательных системах.

Причем, изначально задумывалось, что инклюзия должна появиться еще с ранней поддержки тех, кто в ней нуждается (направленной на профилактику). Инклюзию необходимо вводить на раннем и дошкольном периодах обучения, методически ее продлевать на этапе школьного обучения, и, далее переносить ее на этап профессионального обучения, пролонгируя на всех дальнейших этапах жизненного пути. В этом состоит принцип непрерывной поддержки.

В педагогической инклюзии есть еще один немаловажный аспект – формирование межличностных отношений, дружелюбной среды и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями. Целью инклюзии в образовании является формирование мира, в котором люди относятся с пониманием и соучастием к друг к другу. Однако, реализуя концепцию «инклюзия» в образовании, важно помнить, что, поднимая вопрос обучения детей с ОВЗ инклюзия ставит перед собой иные образовательные цели, т.е. зачастую инклюзия в большей степени направлена на решение вопроса социализации, а не на приобретение академических знаний. Школы с инклюзией, в большинстве своем, ориентированы на учебные достижения ребенка, а не на всестороннее его развитие. Главная задача инклюзивной школы – предоставить всем учащимся равные возможности для достижения успеха в жизни [Огольцова, 2017].

Однако, при таком видении задач инклюзии возникает вопрос, каким образом должна быть организована инклюзия, чтобы способствовать развитию всех детей? Так помимо институциональной перестройки, перестройки услуг и сервисов, инклюзия требует разработки специальных подходов к обучению, а также организации занятий с дифференциации целей. Как пишет Мара Сапон-

Шевин, «школы должны быть организованы вокруг индивидуальных различий и предусматривать альтернативу.

Альтернатива в данном случае предполагает индивидуальную поддержку и персонализацию учебного плана. При этом ключевым приемом является не индивидуализация, а диверсификация учебного материала, и персонализация учебных занятий с целью достижения максимального участия всех учащихся. Диверсификация предполагает, оказание дополнительной специальной поддержки, которая в инклюзивных школах должна распространяться на всех учащихся, а не только на учеников с ОВЗ.

Таким образом, инклюзивное образование для детей с ОВЗ, в соответствии с наиболее базовыми определениями, означает, что ученики с ОВЗ поддерживаются на протяжении всего их обучения в соответствии с их возрастом, в школах к которым они закреплены по месту жительства (или в тех, которые они выбрали), и получают специальную помощь посредством индивидуальной программы обучения (или индивидуального плана), разработанной на основе общей учебной программы.

«В основе инклюзии лежит понимание, что задачей школы, является поддержка обучения в любых условиях; поэтому родителей, помощников, и др. персонал предстают в контексте инклюзии как значимые участники процесса обучения, что будет содействовать неровности инклюзии» [Сигал, 2017].

Поэтому инклюзию необходимо понимать, как задачу, распространяющуюся на все этапы и все области системы образования, начиная с ранней поддержки, школы, до техникумов, университетов и дальнейшего профессионального образования. Инклюзивное образование должно быть частью более общей фундаментальной реформы, нацеленной на формирование и консолидацию открытого и инклюзивного общества. Следовательно, можно сделать вывод, что «инклюзия – это качественно новый аспект образовательной политики».

Что касается процесса обучения, инклюзивная система образования должна отступить от гомогенных подходов с унифицированным предложением,

к моделям образования, которые охватывают всю многоликость потребностей и возможностей. Что бы достигнуть соответствия разнообразным потребностям, образовательная программа, учебный план и процесс обучения обязаны быть гибкими, только тогда возникнет возможность адаптировать их под нужды, особенности всех учащихся. План обучения должен быть тщательно продуман, должен быть выдержан баланс между соответствием общему содержанию и индивидуальным особенностям. Тогда возникает мысль, что цель инклюзии – это распознавание и уменьшение барьеров, затрудняющих получение доступа к образовательной среде, сдерживающих обучение и участие. Многочисленные барьеры проступают при взаимодействии между учащимися в различных контекстах. Таким образом, шаги по переустройству системы образования должны быть направлены, прежде всего, на исключение физических, персональных и других барьеров, ограничивающих возможности получения доступа в образовательную среду, а также, на обеспечение равного доступа и участия во всех образовательных видах деятельности. Инклюзия предлагает такую схему поддержки, которая связывает в единое целое учителей, участвующий в обучении и персонал, участвующий в воспитании, для повышения эффективности обучения [Сунцова, 2020].

Из сказанного выше следует, что инклюзия в образовании представляет собой длительный процесс, существенно меняющий всю систему образования. Перед системой образования ставится задача пересмотра своей организации, пересмотра системы оценивания, образовательной практики для того, чтобы распознать и исключить барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся, столкнувшиеся с жизненными трудностями, в процессе обучения, выработать более подходящие стратегии, удовлетворяющие принципу разнообразия.

В педагогической литературе под понятием «компетенция» (от лат. *competentia*) понимается круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней (Энцикл. словарь, 1981). Наряду с данным понятием используется понятие

«компетентность», поэтому необходимо рассмотреть различия этих синонимически используемых понятий. «Компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной, продуктивной деятельности по отношению к ним. «Компетентность» – наличие у человека соответствующей компетенции, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (Занина Л.В., Меньшикова Н.П.).

Что касается профессиональной компетентности педагога, то это – «многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Основные составляющие профессиональной компетентности педагога:

1. Мотивационно-волевой компонент (мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности).
2. Функциональный компонент проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых учителю для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.
3. Коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.
4. Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного

развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу» [Дружилов, 2005].

Хитрюк В.В. вводит понятие «инклюзивная готовность» и определяет его как сумма профессиональных знаний, академических и социально-личностных компетенций и определяющее возможность эффективной педагогической деятельности применительно к инклюзивному образованию, детерминирующееся спецификой условий его профессиональной деятельности [Хитрюк, 2005].

По мнению В.В. Хитрюк, И.Н. Симаевой, Е.И. Пономарёвой, инклюзивная готовность определяется содержанием и условиями деятельности. И как отношение, и как социальная установка она имеет составную структуру и включает когнитивный, эмоциональный, мотивационно-когнитивный, коммуникативный, рефлексивный компоненты [Хитрюк, Симаева, Пономарёва, 2013].

И.Н. Хафизуллина понимает инклюзивную компетентность будущих учителей как составляющую их профессионализма, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетенции. «Инклюзивная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность будущих учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного» [Хафизуллина, 2008].

Авторы С.В. Алёхина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова рассматривают готовность педагога к условиям инклюзии следующими показателями:

профессиональная и психологическая готовность. Профессиональная готовность педагога в данном случае включает в себя знание основ психологии и коррекционной педагогики; умение выявлять индивидуальные особенности детей; готовность педагогов моделировать урок и использованием вариативности в процессе обучения; готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция); эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); удовлетворенность собственной педагогической деятельностью; готовность к профессиональному взаимодействию и обучению; информационная готовность; владение педагогическими технологиями [Алёхина, Алексеева, Агафонова, 2011].

О.С. Кузьмина в своей работе анализируя изменившиеся требования к профессиональной компетентности современного педагога, предлагает свою модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которая включает содержательный и организационный компоненты.

1.3. КОМПОНЕНТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В качестве отдельного компонента инклюзивного образования или внутреннего механизма самой системы необходимо выделить **процесс обучения**. Процесс инклюзивного обучения строится на основе обычного процесса обучения в общеобразовательном учебном учреждении и во многом зависит от педагогов, и оснащенности учебного заведения. Инклюзивный процесс обучения формируют специальные приемы и стратегии, особенности взаимодействия всех участников обучения, соблюдение определенных правил, используемые формы обучения [Староверова, 2011].

Для продуктивного процесса обучения в условиях инклюзии снова необходимо соблюдение определенных факторов. Остановимся более подробно на каждом из них:

1. Формы и виды школьной инклюзии. Инклюзия в школе бывает

полной, частичной, временной. Частичная инклюзия предполагает, что ученик с ОВЗ часть времени пребывает в инклюзивном, общеобразовательном классе, а часть времени обучается на дому или в специализированной школе. Иногда такой тип обучения ошибочно называют «continuum provision», т.е. временная помощь. Однако, форма обучения, условно называемая временной помощью предполагает несколько больше, чем принято понимать под частичной инклюзией. Т.е. она означает не только и не столько возможность ребенка посещать занятия в инклюзивном классе наряду с сегрегированным обучением, например, в специализированной школе, сколько, в первую очередь, обучение в условиях инклюзии, но с условием, что по необходимости ребенку будет оказываться отдельная помощь. «Отдельная помощь» подразумевает несколько возможностей и касается непосредственно вопросов обучения (т.е. нацелено на усвоение учебного материала):

1. Ученики с ОВЗ проводят в общеобразовательном классе весь учебный день, но при необходимости непосредственно на учебных занятиях, им предлагается помощь в индивидуальном или групповом формате.

2. Ученики с ОВЗ проводят в общеобразовательном классе весь учебный день, после занятий, по необходимости, их собирают в группы для оказания им усиленной академической поддержки.

3. По мере необходимости процесс обучения разбивается на короткие периоды. Например, 3 дня ученик с ОВЗ проводит в центре при образовательной организации для неуспевающих детей (англ. pupil referral unit), где для него готовят специальный усиленный академический курс, направленный на преодоление возникших в ходе учебы в общеобразовательной школе трудностей, а 2 дня ребенок посещает обычную общеобразовательную школу

4. Ученика с ОВЗ, у которого возникают трудности с усвоением материала, на некоторое время (которое не должно превышать 6 недель) переводят в центр учебной поддержки (learning support unit). Там он проходит специальный курс, а затем, после того как удастся скорректировать или

устранить возникшие проблемы, ребенка реинтегрируют снова в общеобразовательный класс.

Как можно увидеть, инклюзия – достаточно гибкая система, предполагающая большое разнообразие типов и форм для максимально удобной и мягкой социализации и адаптации детей с ОВЗ, и, по возможности, полного и оптимального удовлетворения потребностей всех учащихся, а также для содействия продуктивному функционированию учебного процесса.

2. Квалифицированные педагоги.

От подготовленности педагогов зависит 90% эффективности обучения в условиях инклюзии. Помимо обычных педагогов, владеющих техниками и методиками обучения в условиях инклюзии, в штате инклюзивной школы (инклюзивного учебного учреждения) обязательно должны быть тьюторы, педагог-дефектолог, логопед и психолог. Сейчас существуют специальные программы подготовки и переподготовки кадров. Помимо этого, необходимо чтобы в педагогическом коллективе царил продуктивная комфортная для работы атмосфера, так как инклюзия предполагает командную работу, а это значит, что для реализации принципов инклюзивного образования необходима совместная работа педагогов как на самих занятиях, так и вне их. Для реализации хорошего профессионального климата, необходимо чтобы школьный/ штатный психолог и специально приглашенные консультанты (возможно социальные педагоги проводили систематическую работу с педагогическим составом. Нельзя забывать также и то, что на продуктивность работы педагога также влияет (в существенной степени) наполняемость класса, так в условиях инклюзии она не должна быть слишком большой (особенно если педагог работает без помощника) иначе это затруднит работу учителя. Облегчить задачу школьных педагогов могут специалисты специальных центров, а также сами родители. Вообще инклюзия предполагает взаимодействие в широком смысле. Кроме того, для реализации инклюзии в школе/ педагогике необходимо также формирования общего позитивного отношения к различиям и толерантности в обществе.

3. Взаимодействие участников.

В основе инклюзии лежат принципы взаимодействия и участия. Это подразумевает не только работу педагогов, но и активную работу всех учащихся. Именно благодаря активной работе и взаимодействию учеников возможно добиться максимально высоких результатов в приобретении социальных и академических знаний, что также содействует самореализации и самопознанию. Взаимодействию учеников в процессе обучения и вне его способствуют специальная организация деятельности учащихся – например, если мы говорим о внеурочном времени – это организация праздников, игр и прочих мероприятий; если рассматривать работу на уроке – то это, в первую очередь, проектная и групповая работа, а также игровое и ролевое обучение. Также, инклюзия рассчитывает на активное взаимодействие учителей друг с другом: – это совместная разработка индивидуальных планов, парная работа на уроках (причем, возможна не только работа основного педагога и тьютора или психолога, но, и одновременная работа двух предметников, поскольку инклюзия, как современная образовательная парадигма приветствует интеграцию знаний из разных областей), совместное курирование несколькими педагогами определенной параллели классов.

4. Приемы и стратегии

Так как инклюзия строится на базе системы общего образования, которая переходит на компетентностную парадигму образования, то и в основе инклюзивного образования должен лежать компетентностный подход. Отличительными чертами которого являются: акцент на развитии способности самостоятельно решать задачи, на основе использования собственного и социального опыта; проблемный подход к обучению; уровневая оценка достижений учащихся. При этом обучение представляет собой процесс активного взаимодействия, также, как и при личностно-ориентированном обучении.

Компетентностный подход заостряет внимание на развитии практически рациональной деятельности, ставя на передний план общие и специальные

навыки, которые пригодятся непосредственно в жизни, и в дальнейшем профессиональном образовании. Инклюзия же предполагает введение специальных приемов. Существует множество стратегий альтернативного обучения. В данной работе назовем наиболее важные из них.

Следующие методики доказали свою эффективность в условиях инклюзии: естественный подход; встроенные возможности обучения; стратегия «временной задержки»; стратегии, согласованные с принципом коррекционной направленности; стратегии, соответствующие принципу деятельностного характера обучения, предполагающие использование вопросов эвристики, проектов, деловых игр, элементов проблемного обучения, метода эмпатии (личной аналогии), синектики (мозгового штурма), технологий коммуникативного обучения, и игровых технологий коллективного способа деятельности и др.

Интересны также работы отечественных педагогов-новаторов. Например, такие как система гуманной педагогики Ш.А. Амонишвили эффективно использующая проблемное обучение, мотивирующая ученика стать самостоятельным, и требующим применение знаний из других областей науки. Целостная структура построения урока, в полной мере, отражает принцип объединения системного обучения, при котором науки рассматриваются в их взаимодействии, что способствует повышению мотивации и более качественному усвоению знаний, формированию знаний, умений, навыков. Игровые приемы также активизирует мотивацию, способствует самостоятельную мыслительную деятельность, и кроме того, непосредственному запоминанию, позволяя удерживать и накапливать информацию в памяти долговременно.

Заслугой отечественных педагогов-новаторов является то, что в разработанных ими, школьных системах обучение ведут на основе совмещения личностно-ориентированной и компетентностной парадигмы с типичными для них приемами, в условиях инклюзии оказывающих наиболее эффективное влияние (проблемное обучение, интегрированное усвоение знаний из смежных

дисциплин, игровые приемы) [Амонишвили, 2010].

5. Соблюдение правил. Для успешной реализации инклюзивного процесса обучения помимо правильного выбора типа обучения и грамотной организации его формы, а также соблюдения принципов равноправия и толерантности, большое значение имеют применяемые стратегии обучения. В начале двадцать первого века европейское ведомство по развитию образования для детей с ОВЗ (European Agency for Development in Special Needs Education) составило список из 7 факторов, способствующих успешному усвоению материала и приобретению ЗУН в инклюзивной среде обучения. Успешность применения этих рекомендаций на практике подтверждается основательным анализом имеющейся литературы и экспериментами, проводившимися в 14 европейских странах для возрастной группы учащихся 11-14 лет.

6. Доступная архитектурная среда. Технические и материальные средства.

Инклюзия подразумевает хорошее материальное оснащение школ. Они должны быть подготовлены к тому, чтобы принять ребенка с ОВЗ.

Среди средств первой необходимости – наличие специальных пандусов, возможно оказание трансфер от дома до места обучения, наличие специальных приемников со звукоусилителем, сурдо-покрытия и сурдо-табличек, компьютерного оснащения, «игровых»-классов или классов временного пребывания, расширенного пространства для инвалидов-колясочников, специальных парт, информативных досок, планшетов, экранов, более оснащенного медицинского кабинета и увеличение числа закрепленного за школой медицинского персонала, возможно – усовершенствованного физкультурного зала и зимнего сада.

Кроме того, в распоряжении учителя также должны иметься дополнительные пособия (учебные и игровые), специальные карточки, таблицы и специальные облегченные тестовые тетради. Однако, если карточки, таблицы и тестовые тетради разрабатывает сам педагог, то остальные средства, облегчающие работу педагога и помогающие ученику в обучении должна

обеспечить школьная администрация. Соответственно необходима продуманная система финансирования, определяемая государственной политикой и местными органами управления [Шипицына, 2016].

Таким образом, на эффективность функционирования инклюзивной системы образования существенное влияние оказывает слаженная работа и взаимодействие всех ее компонентов, к которым относятся государственная политика (которая непосредственно определяет направления развития системы образования), школьная администрация и региональные органы управления (отвечают за реализацию инклюзии на местах), ребенок с особыми образовательными потребностями, родители или законные представители ребенка с особыми образовательными потребностями, специалисты ПМПК и ПМПк, непосредственно педагоги, индивидуальный образовательный план (разрабатывается на основе утвержденной образовательной программы и служит для того, чтобы помочь ребенку с ОВЗ в удобном для него темпе и порядке освоить общую образовательную программу), и, наконец, среда (т.к. именно в ней и происходит социализация и от того, насколько она дружелюбна зависит успех адаптации ребенка с ОВЗ).

В большой степени на дружелюбность и толерантность среды влияет общественная культура мышления, которая формируется под влиянием государственной политики и информации, распространяемой средствами массовой информации).

В качестве отдельного компонента можно выделить сам процесс обучения, хотя он являет собой скорее совокупную единицу, зависящую от реализации нескольких важных факторов – от формы и типа школьной инклюзии, от готовности и позиции педагогов, от приемов, методов и стратегий, используемых педагогами, от соблюдения правил (принципов) реализации школьной инклюзии, от полноты взаимодействия всех участников учебного процесса, и от технической оснащенности учебного заведения.

За эффективность функционирования инклюзивной системы образования отвечает слаженная работа и взаимодействие всех ее компонентов, к которым

относятся: политика государства, администрация школы и региональные органы, ребенок с особыми образовательными потребностями, представители ребенка с особыми образовательными потребностями, специалисты ПМПК и ПМПк, педагоги, и, наконец, образовательная и окружающая среда. Таким образом, инклюзия в педагогике представляет собой новую образовательную парадигму, созданную на базе системы общего образования, но более чувствительную к слаженной работе компонентов [Алехина,2017].

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, под профессионализмом педагога в условиях инклюзии понимается его суммарная характеристика, демонстрирующая способности педагога к решению профессиональных проблем и типичных задач, которые периодически возникающих в реальных моментах профессиональной деятельности, используя при этом профессиональные навыки и жизненный опыт, нравственные ценности и наклонности. Система инклюзии образования понимается как, принципиально новая, образовательная парадигма, декларирующая принцип равенства и ценности каждой личности, способствующая максимальной реализации возможностей и раскрытия потенциала каждого учащегося при помощи специальных методов, средств, приемов, стратегий и подходов к обучению, активной коллективной работы всего педагогического коллектива, и взаимодействию на внутреннем и внешнем уровнях.

Под инклюзивной компетентностью будущих педагогов понимается интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития.

ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

2.1. УСЛОВИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ГОТОВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзии в образовании надлежит быть структурно организованной, это означает, что при внедрении идеи инклюзии необходимо:

1. учесть три уровня явления «инклюзия»;
2. одновременное проведение соответствующих изменений на разных уровнях системы образования,
3. формирование взаимодействия между различными образовательными структурами, а также обеспечение командной работы различных специалистов, которые задействованы в работе по развитию и включению ребенка с ОВЗ в общеобразовательное учреждение.

Системность инклюзии также предусматривает непрерывный и последовательный маршрут обучения. Определение степени и характера нарушения должно быть своевременным и только это будет способствовать оптимального выбора пути его преодоления и повысит возможность ребенка преодолеть имеющиеся трудности в развитии. Ранняя инклюзия и вовремя оказываемая поддержка оказывают непосредственное влияние на успеваемость, социализацию и адаптацию в дальнейшей жизни. При этом должны быть продуманы адаптивные формы и варианты образовательных программ обучения. К тому же, должны активно применяться наиболее эффективные методы, приемы и стратегии обучения. Персонал образовательных учреждений в полной мере должен владеть навыками работы в инклюзивном классе, а также первичными навыками диагностики, навыками командной работы.

Инклюзия – это процесс. То есть, инклюзию необходимо рассматривать как непрекращающийся поиск наиболее оптимальных путей для

удовлетворения принципа разнородности. Речь идет о том, как научиться жить с отличиями и какие уроки можно из них извлечь. Поэтому-то различия с точки зрения концепции «инклюзия» понимаются позитивно, как стимул, поощряющий развитие. Поскольку инклюзия сосредоточена на распознавании и устранении барьеров, она требует тщательного сбора, упорядочивания и оценки информации для планирования преобразований в политике и на практике, что, в свою очередь, невозможно выполнить без творческого поиска и проблемного подхода.

Таким образом, инклюзия требует с одной стороны изменений политики значений, расширения прав для прежде демаркированных категорий граждан, а с другой существенной институциональной перестройки, чтобы эти права в полной мере удовлетворить. Ключевым моментом, является, конечно, тот факт, что с точки зрения реализации социальной политики развития – инклюзия -это право и долг каждого полноценно участвовать в общественной жизни, не ограничивая при этом такие же права других сограждан.

Одним из важнейших факторов обучения вообще, является профессиональная подготовленность и квалификация **педагогов**.

В инклюзивной системе образования к обычному педагогическому составу общеобразовательной школы добавляются педагоги-дефектологи (логопеды, сурдопедагоги, олигофренпедагоги), тьюторы, педагоги-психологи, социальные педагоги.

Если готовность педагогов-дефектологов и тьюторов к работе с детьми с ОВЗ вопросов не вызывает, то обычные школьные учителя не всегда знают, что такое работать с особыми детьми.

Кроме того, нужно заметить, что обучение/преподавание в условиях инклюзии имеет свои особенности, нехарактерные для специальных школ и классов, на которые ориентированы педагоги-дефектологи, а ребенок с особыми образовательными потребностями, учащийся инклюзивной среды, не всегда означает то же, что и ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Помимо магистерской программы (введенной в некоторых ВУЗах) необходимы программы углубленной подготовки, рассчитанные специально на педагогов, которым предстоит работать в условиях инклюзии. Подготовка педагогов необходима для того, чтобы оснастить их приемами, методами и подходами работы в условиях инклюзии, которые при грамотном использовании позволяют достичь наилучших результатов всем участникам образовательного процесса, а также для того, чтобы избежать фактора субъективного восприятия и негативных установок, относительно инвалидности, а также боязни неудачи.

Еще одной особенностью педагогической деятельности в условиях инклюзии является командная работа педагогов, причем командной работа может быть и на уроках, и вне занятий. Командная работа предполагает, как совместную работу педагогов-предметников, так и присутствие на занятиях тьютора (специального педагога, приставленного к ученику с ОВЗ и оказывающего ему содействие).

Правильная подготовка педагогов содействует формированию дружественной **социальной среды**, что как нельзя лучше способствует формированию у ребенка или человека с ОВЗ чувства принадлежности, сопричастности, востребованности.

Инклюзивная среда предполагает создание естественных условий, тех, в которых ребенок не будет чувствовать неудобств, связанных с его физическими или психическими особенностями. Такие условия включают (но не ограничиваются этим перечнем) дом, детский сад, младшие классы, школу, школьное пространство, места занятости, рекреацию (как игровые группы или мероприятия) и др.

Грамотно сформированная инклюзивная среда содействует формированию толерантного общества, где отличия воспринимаются как часть разнообразного мира и уважаются. Инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка,

которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного. Для детей с ОВЗ принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей. Реализация этого принципа означает:

1. В образовательную и социальную жизнь школы должны быть включены все дети;
2. Задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребностям каждого обучающегося;
3. Все дети, независимо от группы здоровья, должны обеспечиваться поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [Романов, 2006].

Инклюзивное образование дает возможность детям с ОВЗ общаться со здоровыми сверстниками, а, следовательно, позволяет выстраивать продуктивные взаимоотношения не только в среде людей с инвалидностью, что в целом содействует лучшей адаптации и социализации.

Процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой; включает усвоение норм и ценностей среды в процессе социализации, а также изменение, преобразование среды в соответствии с новыми условиями и целями деятельности.

Таким образом, инклюзивная школа в большей степени готовит к взрослой жизни в обществе, чем какая-либо другая форма обучения (будь то специализированные классы или общеобразовательная школа). Ученикам с ОВЗ инклюзия позволяет лучше понять и расширить свои возможности, содействует более точному самоопределению, ученикам без ОВЗ инклюзия прививает уважительное отношение к другим, повышает мотивацию, развивает

чувство ответственности и эмпатии. Кроме того, инклюзия благодаря используемым ею стратегиям и приемам, в том числе командной, групповой и проектной работы, гарантирует приобретение более крепких академических знаний и большего числа компетенций, а также содействует лучшему развитию учеников и приобретению ими навыков командного и группового взаимодействия, что в свою очередь, благоприятно сказывается на количестве и качестве внешкольной коммуникации и тем самым, инклюзия в школах – положительно влияет на социальную инклюзию.

Однако, как мы понимаем, одного только энтузиазма учителей для успешной реализации инклюзивной концепции недостаточно. Кроме того, важна не только социальная среда, но и физическое окружение.

Считается, что для содействия повышения эффективности обучения в условиях инклюзивного образования, школьной администрации необходимо соблюдение 4 факторов:

1. гибкое планирование учебного плана
2. адаптация учебного плана, поскольку дети с ОВЗ не всегда могут достичь тех же результатов, что и здоровые дети, при этом в некоторых случаях бывает достаточно небольшой коррекции плана.
3. поощрение частичного участия. Например, ученикам с ОВЗ предлагается выполнять задания так, как это позволяют их возможности (несколько отлично от всего класса).
4. модификация класса. Важно здесь то, что в социальной среде для предотвращения некомфортного состояния детей-инвалидов в школьной среде необходимо решить 3 проблемных момента: социальный, физический и академический (McDougall, 2006).

Необходимо также понимать, что каждый ученик учится по-разному, в собственном темпе и по-разному запоминает, и усваивает материал.

Тем не менее, инклюзия будет особенно плодотворной, если совместные усилия государственных органов и администрации будут направлены на ее внедрение и развитие. Отдельно необходимо сказать, что государственная

политика и государственный заказ влияют и на формирование общественного мнения и популяризации идеи инклюзивного образования. Слаженная работа всех перечисленных компонентов обеспечит успешное воплощение концепции инклюзивного образования.

Для инклюзии особенно важно социальное взаимодействие, осуществляемое одновременно на нескольких уровнях. Именно таким образом при инклюзии реализуется принцип командной работы.

Внутренний уровень социально-профессионального сотрудничества формируют школьные учителя, специальные педагоги (дефектолог, логопед), школьный психолог, медицинский персонал, тьютеры или личные ассистенты, родители и сам ребенок с ОВЗ. Внешний уровень предполагает многопрофильные связи – сотрудничество школ, центров ресурсов, плодотворное взаимодействие детских садов, профессиональных училищ между собой. Гармоничные разноуровневые связи залог согласованного достижения общей цели по социализации и адаптации ребенка. В нашей стране аналогом западных центров специальной поддержки можно назвать реабилитационные центры для инвалидов, которые помимо оказания психолого-педагогической поддержки выполняют еще целый ряд задач, в т.ч. и оказание медицинской помощи, предоставление пособий, необходимых средств, развитие социокультурной абилитации, проведение различные виды терапий и многое другое. В таких центрах имеются лекотеки, игротеки, кабинеты ЛФК. Безусловно, ребенок с нарушениями, посещающий подобный центр показывает лучшие результаты в школе. Рассмотрим подробнее особенности деятельности таких центров помощи в каждой из выбранных для анализа стран.

Особенностью инклюзивной педагогики является необходимость налаживания между всеми сотрудниками учебного заведения командной работы и совместного решения проблем, в первую очередь со специалистами ПМПК. А также построением индивидуального маршрута обучения, а также непосредственно совместной работой во время урока. Если сделать

обобщенную классификацию, внутреннее взаимодействие можно представить тремя уровнями:

Учитель-учитель

Учитель-ребенок

Учителя-родители.

Выходит, должны быть откорректированы не только поправки к нормативным документам, регулирующим сферу образования, изменения в структуре и подходах к реализации инклюзии. Необходимые изменения должны произойти в культуре и в обществе, в общественном сознании и мышлении. Это, в свою очередь, влечет за собой активизацию культурного потенциала участников процесса, развитие у школьников эмпатии, чувства товарищества, организации уроков.

2.2. РОЛЬ И УЧАСТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В УСПЕШНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В первую очередь, необходимо отметить, что Россия, как и большинство других стран приняла и ратифицировала «Конвенцию правах инвалидов» (2006), и «Конвенцию о правах ребенка» (1989).

Дискриминация по какому-то ни было признаку запрещается статьей 19 Конституции РФ – «государство гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям [Конституция РФ от 1993 г.], а также других обстоятельств. Запрещаются любые формы ограничения прав граждан». Основным документом, гарантирующим **право на инклюзию**, является ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ].

Так, в пятой статье вышеуказанного закона сказано: «гарантируется право каждого человека на образование, независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств». Там же говорится, что «в Российской Федерации гарантируются общедоступность и бесплатность в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность высшего образования, если образование данного уровня гражданин получает впервые».

Психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, в развитии и социальной адаптации на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (или иных законных представителей) гарантирует также статья 42 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

В России диагностика особых образовательных потребностей происходит в несколько этапов. На раннем этапе с этой функцией призваны справляться региональные службы ранней помощи и лечебно-профилактические учреждения. Службы ранней помощи, согласно распоряжению Министерства образования и науки, должны следовать в рамках следующих задач:

1. Выявление детей раннего возраста, нуждающихся в специализированной помощи.
2. Проведение профилактики и своевременной коррекции нарушений в развитии ребенка.
3. Оказание квалифицированной помощи семье ребенка с помощью консультаций.
4. Оказание методической помощи педагогам муниципальных

дошкольных образовательных учреждений по организации воспитательной и образовательной работы с детьми, имеющими определенные нарушения в развитии.

В России диагностика особых образовательных потребностей осуществляется в несколько этапов. На раннем этапе с этой функцией справляются службы ранней диагностики, однако они выявляют далеко не все случаи нарушений в развитии, поскольку не все родители обращаются к ним за помощью. В результате, многие упускают момент, когда имеющиеся нарушения можно полностью компенсировать.

На дошкольном и школьном этапе диагностику особых образовательных потребностей выполняют ПМПК. В их задачи входит организация сопровождения обучения лиц с ОВЗ в возрасте от нуля до совершеннолетия лет. На этапе профессионального, а в особенности среднего и высшего профессионального образования их деятельность прекращается.

В целом государство видит необходимость повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям современного общества, развития для этого вариативности образовательных программ, перехода на модульный принцип построения образовательных программ, создания программ подготовки и переподготовки педагогических кадров.

В России в 2016 году был принят новый ФГОС НОО, регулирующий инклюзивное обучение на уровне младших классов, однако документ, позволяющий системно организовывать инклюзивное обучение на последующих этапах обучения пока еще не разработан [Носкова, 2017].

Инклюзия как новая социальная философия, оказывает существенное влияние на смену восприятия и изменение как общественного, так и персонального личного отношения каждого к людям с инвалидностью. Инклюзия как новая социальная политика закреплена на государственном уровне, отражена в нормативно-правовых документах, и находит свое подкрепление в провозглашении базовых гражданских прав) [Амонишвили,2010].

Помимо социокультурных изменений и трансформации восприятия, инклюзия предполагает ряд практических преобразований для формирования новой, доступной среды, и, начиная с нового тысячелетия, с провозглашения в 2003 году конвенции по правам инвалидов, об инклюзии принято говорить, как о новой политике права. Как политика права инклюзия гарантирует предоставление доступа всем без исключения и вне зависимости от способностей личности для активного вовлечения и участия в естественной жизни.

Обратим внимание на еще одно высказывание немецкого исследователя, занимающегося разработкой теоретико-методологической базы концепции «инклюзия»

Во многом реализация инклюзии на практике просто несовместима с имеющимися режимами финансирования и исполнением. Современные государства опираются на неравномерное распределение рыночной экономики и, соответственно, индивидуализацию общества, что противоречит лозунгам о необходимости прочной структуры семьи, демографических изменений и особого акцента на образовании.

Тогда как грамотная реализация инклюзии в социальной сфере, в области здравоохранения и в образовании, а также предоставление равных возможностей и самоопределения, способствует экономическому развитию, поскольку эти элементы выстраивают методический «мост» между жизнеобеспечением и негарантированной занятостью. Как «главная цель современной социальной политики» инклюзия обязана отражаться на системе образования, которая непосредственно влияет на экономическую ситуацию и социальное устройство общества. Однако потенциал идеи инклюзии в своем развитии сильно зависит от социально-политической модели конкретного государства.

В целом, названные сферы (поля) инклюзии можно также представить в виде часового механизма, где каждый из элементов приводит в движение другой, а слаженный процесс их взаимодействия, способствует

преобразованию всей общественной системы.

Практикуется организация школьных групп, состоящих из детей разного возраста и с разными способностями, первый урок осуществляется на родном для учеников языке, предлагается начальное профессиональное образование, в течение года приглашаются учителя-практиканты, специальные школы преобразуются в центры повышения квалификации или центры специализированной поддержки, практикуют оказание групповой поддержки.

Что еще раз доказывает, что при наличии желания и грамотной работе **школьной администрации** можно добиться положительного опыта включения детей в общеобразовательную школьную среду. Также необходимо помнить о разных видах инклюзии.

Так существует полная и частичная инклюзия и такая форма как «временная поддержка», она предполагает, что по мере необходимости, ребенок на некоторый отрезок времени переводится в специальный центр, где ему помогают усвоить программный материал, а затем он снова возвращается в общеобразовательную школу. Поэтому при недостаточных ресурсах можно использовать, например, только частичную или внеурочную инклюзию.

На эффективность системы инклюзивного образования влияет множество факторов, одним из важнейших является наличие в системе образования достаточного количества квалифицированных педагогов.

При всем том, на содержание курсов, рассчитанных на подготовку педагогов, влияют принятые на законодательном уровне документы, с другой стороны, особенности программы подготовки педагогов сами собой формируют образовательную политику того или иного региона [Сигал,2013].

Так, для подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии необходимы следующие индикаторы:

- финансирование профессионального развития педагогов и повышения квалификации;
- обучение по программам специального и инклюзивного образования на основе инклюзивных ценностей;

- выделение им ресурсов и учебно-методических материалов, ассистивных технологий;
- наставничество, психологическая поддержка, рефлексивный обмен опытом;
- Вовлечение в формирование инклюзивной среда.

Программы повышения квалификации носят узкий, но довольно содержательный характер. Тем не менее, они пока не являются обязательными, а навыки педагогов общеобразовательных учреждений не являются достаточными для успешной и беспрепятственной реализации инклюзии уже на данном этапе [Носкова, 2017].

В педагогических вузах для бакалавров и магистров, проходящих обучения по направлениям педагогическое и психолого-педагогическое образование есть курсы по инклюзии с аналогичным названием. Издаются соответствующие пособия. С 2016 г. в педагогических вузах страны предлагаются программы «Инклюзивная педагогика» для магистров и бакалавров по направлению общая педагогика, педагогика и психология, с присвоением им соответствующей специализации.

В большинстве вузов программы по инклюзивной педагогике читаются педагогами, так или иначе имеющими опыт инклюзивной практики, но, как правило, не специальными педагогами. Это обуславливает и содержание дисциплин, которые в большей степени носят теоретический характер, затрагивают вопросы деонтологии, детально рассматривают нормативные аспекты и классификацию, и особенности развития при различных видах нарушений [Видт, 2012].

При этом почти не предусмотрено моделей подготовки индивидуальных образовательных программ и маршрутов, не раскрываются возможности проведения уроков с дифференциацией целей. Недостатком системы подготовки кадров у нас также является тот факт, что для студентов не предусмотрена педагогическая практика в инклюзивных классах [Борытко, 2016].

2.3. АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ СИСТЕМ ОЦЕНКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

На Западе при оценке качества инклюзии зачастую обращаются к результатам международной программы PISA¹.

Несмотря на то, что PISA заявляется как программа, нацеленная на измерение эффективности преобразований, происходящих в системе образования и оценку их результатов, на деле это не совсем так.

Во-первых, разные страны имеют свои образовательные традиции и такая усредненная оценка не вполне правомерна.

Во-вторых, PISA это, по сути, набор заданий по определенным предметам/направлениям (грамотность чтения, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность и компьютерная грамотность). Естественно, знания учащихся по определенным дисциплинам не могут дать полную картину относительно эффективности внедрения тех или иных преобразований в систему образования.

С уверенностью, можно сказать, что использование такого рода проверки знаний учащихся для оценки результатов нововведений и эффективности преобразований дают только половинчатый, однобокий взгляд на данный вопрос, поскольку внедрение инклюзии в большой степени предполагает изменения на культурном и социальном уровне, оценить, которые путем изменения знаний, учащихся нельзя [Носкова, 2017].

В PISA измеряется субъективная успеваемость учеников.

Более того, инклюзия предполагает не усреднение, а отслеживание кривой развития каждого конкретного ребенка с ОВЗ, т.к. при инклюзии как раз

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) – это международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, представляющая собой тест, оценивающий грамотность школьников из разных стран со всего мира и их умения применять полученные знания на практике. Проходит раз в три года начиная с 2000г. Исследование PISA считается мониторинговым. Оно нацелено на выявление и сравнение изменений, происходящих в системах образования стран-участниц Организации Экономического Содействия и Развития, а также на оценку эффективности стратегических решений в области образования. Среди Европейских стран по лидирующие позиции по качеству образования по показателям PISA на протяжении более десяти лет занимают Финляндия и Нидерланды.

основные изменения кроются в эмоциональном состоянии учащихся, в развитии ценностей и в общих индикаторах качества учебного процесса.

Однако, поскольку оценить изменение состояние эмоционально-когнитивного развития каждого ребенка, обучающегося по инклюзивной программе выполняя сравнительный анализ по нескольким странам невозможно, то уместно обратиться к анализу состояния развития системы в целом. Для этого необходимо учитывать ситуацию в политике образования, отношении к инклюзивному обучению учителей, родителей и общества, возможности системы финансирования [Борытко, 2016].

Практически самой ранней и получившей наибольшее распространение разработкой для оценки состояния инклюзивного образования является, предложенный Эйнскоу и Бутом «индекс инклюзии».

Он, как заявляют авторы, представляет собой некий шаблон, по которому можно произвести как оценку, так и сравнение конкретной школьной среды по трем уровням – культура, практика и политика (как мы помним, это основные измерения инклюзии) [Сигал, 2014].

Пилотная версия данной программы была с успехом опробована в 6 школах Великобритании начального и среднего звена, затем была выпущена модифицированная версия, получившая более широкую апробацию. Первая официальная публикация «индекса» датируется 2000 г.

На сегодняшний момент книга переведена на более чем 2 десятка языков и распространился по всему миру, как универсальная эффективная и чуть ли не единственная признанная система оценки качества инклюзии. «Индекс инклюзии» является простым и удобным инструментом для самоанализа школ. Структурно он состоит из 4х частей:

- вводной части, поясняющей особенности работы с индексом;
- индикаторов, по которым и осуществляется оценка;
- дополнительных вопросов к каждому из индикаторов;
- упрощенных вопросников для педагогов, учебного персонала, учеников (отдельно для старших, средних и младших классов), родителей детей в

возрасте от семи до одиннадцати лет [Борытко,2016].

Отметим, что «индекс» не является универсальным инструментом при проведении широкого исследования, поскольку он рассчитан на локальный уровень – определение характера изменений и существующих пробелов при реализации инклюзии в отдельно взятой школе.

В 2009 г. для оценки инклюзивного образования предложили использовать модель: **исходные данные – процесс – результат**. Такая модель, по их мнению, позволяет оценить инклюзивное обучение на основе критериев:

- потребность в поддержке;
- фаза имплементации-применения;
- результат.

Создавая свою модель Кирьязополу и Вебер пришли к выводу, что инклюзивная система образования нуждается в более глубоком измерении на трех уровнях: макро (большая шкала – школьная юрисдикция, нация, регион), мезо (школы и группы школ в локальной области) и микро (отдельный класс и люди).

То есть, для оценки состояния инклюзии схема исходные данные-процесс-результат должна применяться к каждому из уровней. Позднее, в 2013 году, Тим Лореман доработал данную модель объединив схему «исходное – процесс – результат» по мезо-, макро– и микроуровням (Рис.1).

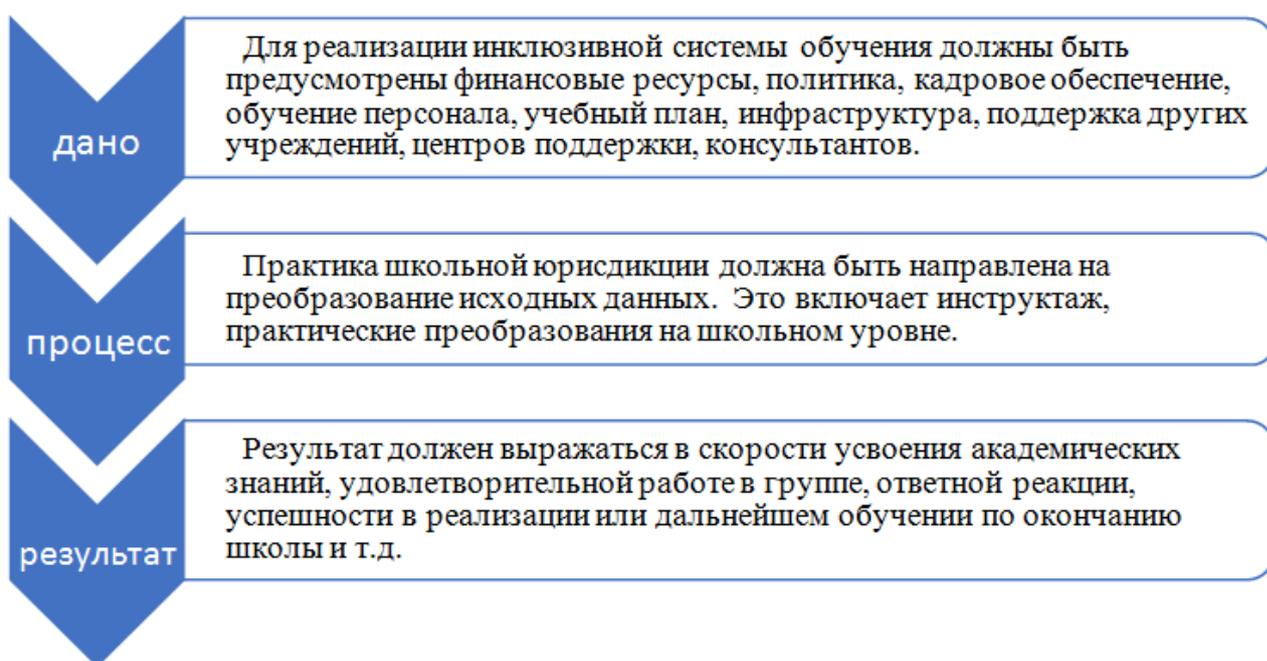


Рис.1. Модель «исходное – процесс – результат» по мезо-, макро- и микроуровням, предложенная Тимом Лореманом

Далее Т. Лореман уточнил критерии для работы со своей моделью, разбив их по пунктам «дано – процесс – результат» (Таблица 1).

Таблица 1

Модель «Исходные данные – процесс – результат» Т. Лоремана (2013г.) на основе схемы Кирьязополу и Вебера (2009г.)

Исходные данные	Процесс	Результат
Политика	Климат	Участие
Обучение и подбор персонала	Школьная практика	Достижения ученика
Ресурсы и финансирование	Школьная практика	Достижения по окончании школы
Руководство	Коллаборация и разделение обязанностей	
Учебный план	Поддержка	

В 2010 Винтер и О’Рей предложили свои аспекты для оценки инклюзивного обучения:

1. Предоставление информации.
2. Физические особенности.
3. Политика инклюзивной школы.
4. Индивидуальный образовательный план.
5. Взаимодействие (взаимоотношения) учеников.

6. Школьный персонал.
7. Внешние связи.
8. Система оценивания.
9. Учебный план.
10. Стратегии обучения [Сигал, 2014].

В целом, для того чтобы измерить эффективность инклюзии в большинстве случаев апеллируют к критериям – доступ, поддержка, политика, учебный план, педагоги, качество обучения, оценка успеваемости. Однако, измерение результатов инклюзии должно являть собой многосторонний процесс.

Существуют модели, построенные на оценке квалификации педагога, они часто включают критерии релевантные инклюзивному обучению. Например, для оценки квалификации педагога могут рассматриваться критерии: понимание разных особенностей усвоения знаний учениками; знание и умение определять стиль обучения ребенка и пути, которыми ребенок приходит к знаниям; понимание необходимость отвечать разным потребностям за счет создания разных способов и приемов (группового и индивидуального) обучения, включая детей с ОВЗ [Борытко, 2016].

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Можно сделать вывод, что у нас в стране неплохо развита теоретическая база, но за исключением специальных педагогов пока мало кто владеет методиками сопровождения, составления индивидуальных коррекционно-развивающих и общеобразовательных программ обучения, а также методами работы с особыми детьми в условиях инклюзии. В целом, мы видим, что на политическом уровне развития системы инклюзивного образования приняты соответствующие нормативные документы и происходит «легализация» системы инклюзивного образования, т. ч. на уровне политики заложены предпосылки для изменений на других уровнях – в культуре и на практике.

Подводя итог, можно отметить, что в России осуществляется подготовка учителей по профилю «педагог инклюзивного образования», однако, говорить об отлаженной системе подготовки не приходится. Большинство высших учебных заведений сосредоточено в городе Москве. На территории Тюменской области в институте психологии и педагогики Тюменского государственного университета можно получить образование по программе бакалавриата «логопедия».

ГЛАВА 3. ОЦЕНКА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

3.1. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ И ЕГО ФОРМЫ

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Московская средняя общеобразовательная школа Тюменского муниципального района. Директор – Михальчак Наталья Александровна.

ОГРН 1037200556436 от 16 января 2003 года – ИНН 7224011650 – КПП 722401001.

Тюменская область, Тюменский район, п. Московский, ул. Озерная, д. 8.

МАОУ Московская СОШ обладает необходимой материально-технической базой. Наличие инструментария позволяет гарантировать реализацию всех видов дисциплинарной и междисциплинарной подготовки, практических и учебно-исследовательских работ учащихся, предусмотренных образовательными программами. Учащиеся имеют доступ к оборудованным учебным аудиториям, компьютерному классу, мастерским, спортивному залу, библиотеке.

Классы оборудованы наглядно-дидактическими материалами: плакатами, тематическими демонстрационными стендами, постановочными моделями, карточками, наглядными пособиями и так далее. Часть материалов используется в электронно-цифровом виде. Некоторые материалы демонстрируются через информационные сети, с использованием аудиовизуальных средств.

Уроки проводятся в кабинетах, оборудованных достаточно современным техническим демонстрационным оборудованием. В это число входят ноутбуки, экраны, проекторы.

Обучающимся доступна учебная и методическая литература: учебники, художественная литература, информационно-справочные и другие материалы, обеспечивающими реализацию образовательных программ. Библиотечный

фонд укомплектован печатными изданиями основной учебной и методической литературы. Доступ к печатным изданиям осуществляется в библиотеке. В школе создана среда, способствующая обучению и воспитанию учащегося, обладающего ключевыми, общепредметными, предметными компетенциями в интеллектуальной, гражданско-правовой, информационной, коммуникационной и прочих сфер.

Доступ для учащихся приспособлен для использования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в здание школы. Для доступа учащихся с ограниченными возможностями в здание имеется пандус, кнопка вызова.

Информатизация образовательного процесса направлен на повышение эффективности и качества учебных занятий, и администрирования посредством применения ИКТ (информационно-коммуникативных технологий), является одним из приоритетных направлений в деятельности школы и находится на должном уровне.

МАОУ Московская СОШ располагает оборудованными классами с открытым доступом к информационным системам и информационным сетям, классы готовы к использованию инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Доступ к информационным системам и информационно - телекоммуникационным сетям, в том числе приспособленных для использования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья организован, для учащихся возможен свободный вход с 14.00 до 16.00 ежедневно с понедельника по пятницу в библиотеку. Доступ к электронным образовательным ресурсам обеспечен свободно для всех учащихся, в том числе приспособленных для использования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья. В школе организованы три WiFi – зоны доступа к сети Интернет.

Для ответа на вопросы, вызвавшие затруднения, преподавателями изучаемой дисциплины дополнительно проводятся групповые и

индивидуальные занятия, для информирования родителей создан сайт школы, ведутся классные электронно-цифровые дневники. Текущая и итоговая аттестация организована для инвалидов с учетом индивидуальных психофизических особенностей (на бумаге, устно, в форме тестирования и т.п.).

При необходимости, преподаватели подбирают и разрабатывают учебные материалы в печатных и электронных формах, адаптируют их к состоянию здоровья обучающихся.

Далее перейдем к практическому уровню реализации инклюзии в системе образования и рассмотрим вопрос зачисления ребенка с ОВЗ в школу. Поскольку ребенку с ОВЗ требуется определенная (специализированная) помощь, определять меру этой помощи, а также средств и способов поддержки призваны специальные организованные группы специалистов.

МАОУ Московской СОШ изначально была рассчитана на обучение детей с ОВЗ. Отличает данную школу от других школ улучшенное оснащение, удовлетворяющее если не всем, то почти всем потребностям детей с ОВЗ, наличие в штате дополнительных педагогов, в том числе тьюторов, логопедов, дефектологов, дополнительных психологов. Обучение в школе строится на основе АОП НОО, рассчитанных на определенный тип нарушения.

Это значит, что, для ребенка выбирается определенный вариант программы 8.1, 8.2, 5.1 или 7.2. В основном, учреждения с инклюзией предусматривают наличие только одного какого-либо типа нарушения, как правило, это РАС, реже ЗПР. При этом, обучение особенных детей происходит в обособленных группах, с элементами включения в обычный класс, которые по мере улучшения показателей адаптации ребенка и эмоционального равновесия увеличиваются.

Например, спустя некоторое время после начала обучения ребенок с ОВЗ может посещать некоторые уроки наравне с группой сверстников без нарушений, на других уроках присутствовать в течение 10-15 минут, а остальные занятия проводить в группе с учениками с тем же нарушением, что и у него. Несмотря на явное противоречие такого подхода к реализации «чистой»

концепции инклюзия, он является оправданным и вполне продуктивным, тем более, если это ребенок с РАС.

Необходимо также учитывать тот факт, что в силу педагогических традиций, образование в нашей стране возможно в большей степени, чем в западных странах ориентировано на достижение академического результата, возможно именно это также послужило причиной позднего, по сравнению со странами запада отходу от парадигмы знаний и общая неповоротливость системы образования. Именно в такой частично сегрегированной, частично инклюзивной системе обучения нашло свое отражение традиционное для нашей страны понимание обучения детей с нарушениями и отставаниями в развитии.

В результате, обучение принимает формы «натаскивания» в хорошем смысле, при котором создаются все условия, чтобы ребенок мог догнать сверстников по уровню развития и, по возможности, по уровню знаний.

Однако это в очередной раз доказывает тот факт, что полная инклюзия (за исключением частных случаев) не практикуется в данной школе. Обучение проводится с применением точечной инклюзии, с разработкой индивидуального плана по программам общей и специальной школы. При взаимодействии с ребенком с расстройством аутистического спектра (РАС) характер обучения сориентирован на личность лишь при определении способов взаимодействия с ребенком.

Взятый курс на академические знания, соответственно, приводит к результатам и достижениям, что соотносится со взятой за основу концепции инклюзии, опирающейся на принципы аксиологии, феноменологии и гуманизма. Данное противоречие стопорит реализацию инклюзии. Это сказывается на неоптимальном применении приемов и средств инклюзивного обучения; недостаточности форм коллективной работы; непродуктивной работе с родителями; непродуманной системе финансирования.

В нашем городе также есть специальные организации, гарантирующие раннее развитие и раннюю коррекцию, однако ответственность за раннее

развитие полностью лежит на родителях.

Есть отчетливое понимание, что наполняемость класса, где учится ребенок с ОВЗ не должна быть большой. В законах нет отдельной информации по начальной, средней или старшей школе, она представлена в общем виде для 1-11 общеобразовательных классов. В компенсирующих классах максимальное количество обучающихся не должно превышать 20 человек. Это зафиксировано в СанПин 2.4.2.2821-10. Однако на практике это далеко не всегда удается реализовать.

3.2. СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ

На формирующем этапе исследования нами были подготовлены и протестированы условия, задачей которых ставилось формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях школы.

Ожидаемые результаты:

1. Прирост уровня сформированности компонентов профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного обучения.
2. Повышение профессионального роста и мотивации к повышению качества профессиональной деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования.
3. Усвоение педагогами умений и навыков, способов организации профессионального самообразования, направленного на сохранение, укрепление здоровья, формирование здорового образа жизни школьников, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Программа по формированию профессиональных компетенций педагога в условиях инклюзивного образования реализуется в три этапа.

На первом этапе велось изучение потребности в формировании и развитии профессиональных компетенций педагогов, формулирование цели программы исходя из запроса педагогов и администрации школ, планирование

и организация программы. С этой целью были организованы беседы с администрацией, собрания членов педагогического коллектива, сбор информации с помощью анкеты и методик.

На втором этапе велась разработка и реализация программы формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях МАОУ Московской СОШ. Основные мероприятия программы реализовывались по следующим ее этапам:

Подготовительный:

- изучение педагогами актуальных нормативно-правовых документов в сфере образования;
- привлечение молодых педагогов в методические объединения школы;
- подбор и закрепление наставников молодых специалистов школы;
- обеспечение условий формирования индивидуальных траекторий профессионального, карьерного и личностного роста педагогов и др.

Рабочий:

- осуществление наставничества молодых педагогов;
- участие молодых педагогов в конкурсах профессионального мастерства внутришкольного, муниципального, окружного уровней;
- привлечение педагогов (педагогических команд) в современные направления научно-методической и исследовательской деятельности;
- исследование степени удовлетворенности молодых педагогов профессиональной деятельностью;
- участие в приготовлении и проведении заседаний внутришкольного психолого-медикопедагогического консилиума;
- участие в мероприятиях, обеспечивающих повышение квалификации педагогических работников и пропаганду передового педагогического опыта: семинаров, открытых уроков, мастер-классов, круглых столов;
- руководство производственными практиками студентов вузов, ссузов и др.

Заключительный:

- оценка профессиональной деятельности педагогических работников школы;
- психологическая поддержка педагогов, профилактика эмоционального выгорания;
- изучение удовлетворенности педагогов реализацией программы и др.
- рефлексия полученного опыта

На последнем этапе реализации программы проведен мониторинг уровня профессиональной деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования, налажена рефлексия опыта участия педагогов в программе, определены возможности получения обратной связи в ходе индивидуальных консультаций, проведены беседы с администрацией школы, подведены итоги реализации программы.

Пройденные этапы составили экспериментальную программу формирования и развития профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях МАОУ Московской СОШ.

Подчеркнем: разработка условий по формированию профессиональных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования позволило продемонстрировать взаимосвязь и взаимозависимость целей, содержания и методов, что отождествляет подготовку как целостный непрерывный процесс развития профессиональных компетенций педагогов, ориентированный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которых у педагогов созревает способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

В узком смысле инклюзивное образование предполагает совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников в пределах одного класса по разным образовательным маршрутам. Отталкиваясь от такого подхода, различия детей должны рассматриваться не как проблема, а как возможность развития процесса обучения. В широком же смысле инклюзивное образование предполагает модернизацию всей философии образования, создавая равные

условия для обучения и воспитания для каждого обучающегося. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен обладать возможностью выбора образовательного учреждения, в которой каждый педагог обладает определенным уровнем сформированности профессиональной компетентности.

Компонентами сформированности профессиональных педагогических компетенций выступают:

1. Когнитивный компонент – способность педагогически мыслить в условиях инклюзивного обучения.
2. Операционный компонент – наличие опыта решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного образования.
3. Мотивационный компонент – сформированные совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения.
4. Рефлексивный компонент – способность к рефлексии и анализу в своей деятельности в условиях инклюзивного образования.

Такой комплексный, многокомпонентный подход позволяет педагогу решать общие и специфические задачи инклюзивного обучения, которые периодически возникают в образовательной практике. Вместе с профессиональными компетенциями определяются и ценностные ориентации педагогов, такие как мотивация, готовность к саморазвитию и другие компоненты.

3.3. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ МАОУ МОСКОВСКОЙ ШКОЛЫ В ТЮМЕНСКОМ РАЙОНЕ, ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Для определения профессионального уровня компетенций педагогов в области инклюзивного образования в условиях образовательной организации, было подготовлено и проведено исследование, состоящее из двух этапов: констатирующий и формирующий эксперимент.

В констатирующем этапе исследования приняло участие 66 педагогов муниципального автономного учреждения Московской средней образовательной школы в Тюменском районе Тюменской области.

Для определения состояния проблемы в профессиональных компетенциях педагогов были использованы следующие методы и методики исследования: анализ нормативных документов учреждения (Устав образовательной организации, локальные нормативные акты, отчеты о результатах самообследования, публичные доклады, программа развития учреждения и др.), методика «Самооценка инклюзивной готовности педагога» Приложение 1 [И. В. Возняк, 2018], методика оценки работы учителя [Л. М. Митина, 2011].

Нормативные документы школы демонстрируют высокий показатель заинтересованности коллектива школы в повышении своей квалификации. Профессиональную переподготовку по дополнительным профессиональным программам в области специальной педагогики и психологии прошли 75,9% образовательного персонала (45 чел.), из них по программе «Олигофренопедагогика» – 54,7% (22 чел.), «Тифлопедагогика и тифлопсихология» – 24,1% (11 чел.), «Коррекционная педагогика» – 19,9% (8 чел.). Часть педагогов имеют документы о повышении квалификации, обретение которых было обусловлено производственной необходимостью для выполнения профессиональной деятельности с учащимися разных нозологических групп, а также потребностью педагогов в самообразовании.

Прохождение педагогами курсов повышения квалификации вовремя дает возможность поддерживать свои профессиональные компетенции на уровне современных требований, обеспечивает возможность более серьезного теоретического изучения конкретной значимой темы, содействует росту уровня профессиональной готовности и умения эффективно решать любые спорные вопросы в образовательной практике.

В 2017 г. повышение квалификации проводилось в зависимости от плана -перспекта образовательных услуг, созданного в автоматизированной системе управления повышением квалификации (АСУПК). Списки слушателей были

сформированы с учетом ранее, пройденной педагогами школы, соответствующей подготовки и включал в себя только 26, % (16) педагогов. В списки вошли фамилии тех педагогов, не имеющих за последние три года документов о повышении квалификации по проблемам: обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра: проектирования адаптированных образовательных программ; актуальным вопросам реализации ФГОС учащихся с ограниченными возможностями здоровья и др. Обучение на курсах повышения квалификации несет в себе практическую значимость, педагоги школы желают пройти обучение с целью углубления и усовершенствования имеющихся профессиональных знаний, повышения качества профессиональной деятельности в связи с выполнением новых профессиональных задач.

Каждый год штат педагогических работников школы пополняется молодыми педагогами – 7,1% (4 чел.). Система наставничества в МАОУ Московской СОШ, организованная для повышения качества работы молодых педагогов, работает с 2010 года. Богатым опытом с молодежью делятся лучшие, заслуженные, старейшие педагоги школы. Наставниками разработаны индивидуальные планы работы с молодыми педагогами, реализация которых способствует профессиональному становлению закрепленных педагогов.

При исследовании уровня готовности педагогов образовательных организаций к образованию детей с ограниченными возможностями проведено анкетирование «Самооценка инклюзивной готовности педагога» (автор И.В. Возняк) (Приложение 1). Педагогам было предложено оценить свои проективные, аналитико-прогностические и коммуникативные умения по 5-балльной шкале. Результаты исследования продемонстрировали, что профессиональный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеют 83,9% (48 чел.) педагогов. У 7,2% (5 чел.) молодых педагогов нет приобретенных, специфических знаний в области специальной педагогики и психологии. Большинство педагогов 83,9% (48 чел.) регулярно повышают свой профессиональный уровень во время прохождения профессиональных

программ повышения квалификации по проблемам организации инклюзивного образования. Больше всего курсами повышения квалификации охвачены учителя начальных классов 57% (31 чел.) и педагоги-логопеды (дефектологи) 28% (18 чел.), меньше всего – учителя-предметники 7,4% (4 чел.) и молодые педагоги 8,1% (5 чел.).

На выявление знаний педагогами нормативно правовых документов инклюзивного образования, особенностей развития, обучающихся с различными нозологическими группами нарушений, и в области организации специальных условий обучения для детей с ОВЗ были направлены соответствующие вопросы анкеты. Ненадлежащий уровень знаний нормативно-правовых документов указали 7,1% (4 чел.) педагогов. С актуальными подходами к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и (или) в психологическом развитии ознакомлены 84,1% (50 чел.) педагогов. Самооценка педагогами собственных знаний об особенностях развития детей различных нозологических групп (дети с нарушениями слуха, зрения, эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, речи, интеллекта) выявила, что 73,9% (43 чел.) педагогов соответствуют высокому уровню знаний, средний уровень знаний продемонстрировали 19,1% (11 чел.) и 7,2% (4 чел.) – низкий. Свои познания специальных условий обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья 83,1% (48 чел.) педагогов оценили на высоком уровне, 13% (7 чел.) – на среднем и 5,8% (3 чел.) – на низком.

Результаты самооценок уровня сформированности педагогических умений, определили, что к разработке, адаптированной основной общеобразовательной программы на высоком уровне готовы 73,9% (44 чел.) педагогов, на среднем уровне – 18,9% (10 чел.), а невысокий уровень показали 8,7% педагогов. Рассчитано, что подавляющее большинство педагогов (82%) умеют и готовы совершенствовать рабочие программы по предметам с учетом психофизического развития, обучающегося и индивидуальных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, однако 7,1% педагогов

затрудняются в составлении рабочих программ обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья ввиду недостаточного опыта работы. 86,2% (50 чел.) опрошенных педагогов готовы использовать в своей профессиональной деятельности современные психолого-педагогические методы работы. Однако до 12% (7 чел.) педагогов испытывают трудности в разработке образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, и 6,8% педагогов, а это молодые специалисты и педагоги, боятся трудностей в проектировании образовательного процесса в условиях инклюзии.

Достаточный показатель о знаниях в вопросе организации инклюзивного образования продекларировали 83,2% педагогов, личное владение способами и приемами организации профессионального взаимодействия положительно оценили 62,9% педагогов. Незначительная часть педагогов (11%) испытывает сложности с подбором форм и методов включения детей с ОВЗ в инклюзивный образовательный процесс.

Для организации компетентного психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса в школе проводится внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум с периодичностью не реже одного в четверть. Цель консилиума – поддержка комфортной образовательной среды, способствующей наиболее полному развитию интеллектуального, личностного и творческого потенциала детей с ОВЗ, с первостепенной подготовкой детей к полноценной жизни в обществе. К основным задачам консилиума относятся:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка с ОВЗ;
- содействие в решении актуальных задач развития, обучения, социализации;
- развитие психолого-педагогической культуры субъектов образовательного процесса;
- психологическое обеспечение адаптированных образовательных программ;

– организация разработки индивидуальной программы комплексного сопровождения ребенка с участием специалистов школы (тьютора, дефектолога, логопеда, психолога и других узких специалистов).

Результаты исследования самооценки педагогов умений работать в команде показывает, что 11% (6 чел.) педагогов не обладают достаточными коммуникативными навыками при взаимодействии с коллегами, специалистами при организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса.

Оценка работы педагога по методике Л. М. Митиной проводилась с целью узнавания индивидуального уровня проявления (демонстрации) педагогом профессиональных компетенций по четырем компонентам: когнитивному, мотивационному, операционному и рефлексивному. Для установки сформированности компонентов были использованы уровни сформированности ключевых компетенций, предложенные Юсуповой Е. Б, первой обозначившая высокий, средний и низкий уровень развития какого-либо качества.

Результаты констатирующего этапа эксперимента таковы: у более 50% опрошиваемых исследуемой выборки 66,1% (39 чел.) обнаружили высокий уровень сформированности по мотивационному компоненту, 71,1% (40 чел.) – по когнитивному компоненту, 68% (39 чел.) – по рефлексивному компоненту, 78,1% (44 чел.) – по операционному компоненту. Незначительный показатель сформированности профессиональных компетенций выявлен по рефлексивному компоненту – 3,5% (2 чел.) педагогов и операционному компоненту – 7,3% (4 чел.) педагогов. Значительный уровень сформированности профессиональных компетенций обнаружен по операционному компоненту – 78,1% (45 чел.).

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Опираясь на выше изложенное, напрашивается заключение: полноценная программа инклюзивного образования реализуются не полностью, в большей степени не соответствуют потребностям учащихся.

Наличие специальных педагогов в МАОУ Московская СОШ также не позволяет оказывать превентивную помощь и требуемую поддержку без постановки диагноза. В нашей стране система получения поддержки бюрократизирована, однако в тоже время более регламентирована и прозрачна, обучение детей с ОВЗ в основном происходит по адаптированным учебным планам, установленными новыми ФГОС НОО, в результате, мы можем говорить об унифицированной системе оказания педагогической помощи в нашей стране.

По результатам анкетирования учителей школы, следует, что многим учителям не хватает компетенций в здоровье берегающих технологиях (80%), не хватает коммуникативных компетенций в своей педагогической деятельности у 90% респондентов, информационных компетенций у 26 процентов респондентов. Большинство респондентов считают, что у них недостаточно предметных знаний. Диаграмма показывает, что большинству педагогов недостаточно информационных знаний. Часть респондентов к дистанционному обучения относится нейтрально, данные ответы могут быть вызваны различными причинами – в частности, такими:

- 1) педагоги внутренне не уверены, что дистанционное обучение подтолкнет образование к цифровой трансформации;

- 2) в образовательном учреждении не отмечено успешное дистанционное обучение.

Очевидно, что только 15% педагогов имеют дело с цифровыми технологиями в образовании, что показывает недостаточную подготовленность педагогов к цифровизации на исследуемом уровне.

Наличие данных факторов показывает не очень утешительную картину: административное управление в школе не на должном уровне. В школе уделяется недостаточно внимания к подготовленности учителей к условиям цифровой трансформации образования.

Формирования и развитие инклюзивной компетентности учителей в школе будет успешным при выполнении следующих условий:

1. Внимание к инклюзии должно быть и оставаться постоянным, системным и планомерным. Вопросы инклюзивного процесса должны постоянно обсуждаться коллективом. Покровительство и сопровождение учащихся должны сохраняться и на старших ступенях обучения.
2. Руководство школы должно разделять ценности инклюзии и демонстрировать это. Декларация ценностей инклюзии в документах школы.
3. Развитие инклюзивных компетенций педагогов должны быть непрерывными, и давать не только понимание знаний дефекта, но и включать в себя знакомство с технологиями инклюзивного обучения, предусматривать командную работу (тренинги, круглые столы, методические семинары), консультации со специалистами, уже имеющими опыт работы в инклюзивных классах, со специальными педагогами (тьютеры, логопеды, дефектологи и др.).
4. В процессе обучения и переквалификации педагогов должны быть предусмотрены практические занятия в инклюзивных классах.
5. Необходимо готовить универсальных педагогов, расширять набор педагогических компетенций за счет углубленного изучения специальной педагогики и интеграции курсов. Психологическая поддержка учителей, наставничество.
6. Предоставление учителям ресурсов материалов, технологий, инструментов.
7. Эффективное сотрудничество и взаимодействие должно быть надлежащим образом организовано и на внутреннем, и на внешнем

уровне функционирования системы. Внутренний уровень означает слаженную, командную работу педагогов и специалистов разных уровней на местах, своевременное, активное вовлечение к процессу обучения ребенка с ОВЗ его родителей (официальных представителей), а также изменение позиции самого ребенка, который становится не только активным участником процесса обучения, но и творцом, одним из инициаторов обучения. Что достигается за счет персонификации содержания обучения и построения урока «от ученика к учителю». Обратная связь с педагогами, выявление уровня их субъективного благополучия, обмен опытом и рефлексия.

8. Включение учителей в процесс формирования инклюзивной среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем исследовании достигнута цель – выявлены особенности реализации условий формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений. Проведен анализ условий формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных учреждений на примере конкретного общеобразовательного учреждения.

Проанализированы: нормативно-правовое сопровождение деятельности педагогов, содержание, виды деятельности и профессиональные компетенции педагогов инклюзивного образования, раскрыта роль и участие управленческих работников в успешности внедрения инклюзивного образования в общеобразовательных учреждениях.

Проведено анкетирование для выявления уровня инклюзивной компетентности педагогов.

Учитывая сложность инклюзивной компетентности, следует обратить внимание на внутреннюю подготовленность педагогов к своей деятельности.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что инклюзия в педагогике и системе образования воспринимается как принципиально новая образовательная модель, заявившая принцип равенства, ценности каждой личности, и санкционирующая, максимально емко, раскрыть потенциал каждого ученика.

Цель педагогической инклюзии это плановая, успешная социализация, вот поэтому методы, стратегии и приемы, используемые в инклюзивной системе образования, прежде всего, направлены на адаптацию.

Инклюзивная система образования представляет, некий в своем роде, симбиоз традиционной системы образования (допускающей интеграцию детей с ОВЗ), и адаптированной педагогической системой, нацеленной исключительно на детей с особенностями развития, взявший лучшее из двух систем.

Как и социальную инклюзию, педагогическую инклюзию осложняет

трудность в разграничении понятий «инклюзия» и «интеграция», но в этом есть и положительный момент – дискуссия вокруг интеграции и инклюзии, доказала необходимость создания новой политики образования, преломления идеи инклюзии как инкорпорации (внедрения) в систему образования до идеи доступа к знаниям.

Характерными особенностями педагогической инклюзии являются: – уважение индивидуальности; приветствие разнообразия; отсутствие категоризации; соблюдение принципов справедливости; непрерывной поддержки и системности. Нельзя не выделить такие особенности педагогической инклюзии как: возрастная целесообразность; относительная гибкость учебного плана и индивидуальный подход к обучению; адаптация среды; принцип гомогенности; принцип коллективной работы; активное участие каждого ученика в учебном процессе; социализация – как одна из важнейших целей обучения.

Инклюзия – это новая социальная концепция, заявившая, законодательно зафиксированные, гражданские права и человеческую ценность, и равноценность, вектор которой направлен на исключение барьеров, а также на создание доступной среды, обеспечивающей всем равное право доступа путем системных преобразований во всех сферах общественной жизни. В отличие от концепции «интеграция», для которой на передний край выходит задача достижения соответствия всех определенным нормам, концепция «инклюзия» означает принятие людей со всей их индивидуальностью, чтобы интегрировать их в систему, при этом приноравливается сама система, а не конкретный человек.

Формирования и развитие инклюзивной компетентности учителей в школе будет успешным при выполнении следующих условий:

1. Внимание к инклюзии должно быть и оставаться постоянным, системным и планомерным. Вопросы инклюзивного процесса должны постоянно обсуждаться коллективом. Покровительство и сопровождение учащихся должны сохраняться и на старших ступенях обучения.

2. Руководство школы должно разделять ценности инклюзии и демонстрировать это. Декларация ценностей инклюзии в документах школы.
3. Развитие инклюзивных компетенций педагогов должны быть непрерывными, и давать не только понимание знаний дефекта, но и включать в себя знакомство с технологиями инклюзивного обучения, предусматривать командную работу (тренинги, круглые столы, методические семинары), консультации со специалистами, уже имеющими опыт работы в инклюзивных классах, со специальными педагогами (тьютеры, логопеды, дефектологи и др.).
4. В процессе обучения и переквалификации педагогов должны быть предусмотрены практические занятия в инклюзивных классах.
5. Необходимо готовить универсальных педагогов, расширять набор педагогических компетенций за счет углубленного изучения специальной педагогики и интеграции курсов. Психологическая поддержка учителей, наставничество.
6. Предоставление учителям ресурсов материалов, технологий, инструментов.
7. Эффективное сотрудничество и взаимодействие должно быть надлежащим образом организовано и на внутреннем, и на внешнем уровне функционирования системы. Внутренний уровень означает слаженную, командную работу педагогов и специалистов разных уровней на местах, своевременное, активное вовлечение к процессу обучения ребенка с ОВЗ его родителей (официальных представителей), а также изменение позиции самого ребенка, который становится не только активным участником процесса обучения, но и творцом, одним из инициаторов обучения. Что достигается за счет персонификации содержания обучения и построения урока «от ученика к учителю». Обратная связь с педагогами, выявление уровня их субъективного благополучия, обмен опытом и рефлексия.

8. Включение учителей в процесс формирования инклюзивной среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акулова О.В., Тряпицына А.П. Педагогический университет в системе уровневого образования / О.В. Акулова, А.П. Тряпицына // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2008. № 12. С. 6-11.
2. Алейда Ф.М.-Р. Развитие у студентов педвуза умения прогнозировать педагогические явления: специальность 19.00.07 Педагогическая, детская и возрастная психология: дис.канд. психол. наук // Ленингр. гос. пед. ин-т. Л., 1984. 193 с.
3. Алехина С.В. Инклюзивное образование. История и современность. Методическое пособие. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 145 с.
4. Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // *Психологическая наука и образование*. 2011. №1. С 83-92
5. Антилогова Л.И. Этико-психологические аспекты труда учителя: Метод. пособие. Омск: [б.и], 1992. 40 с.
6. Безрякова О. Н., Володина И. С. Мотивационно-ценностный компонент «инклюзивной компетенции» педагога // *Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции (Москва, 26–28 июня 2013 г.)* / под редакцией С. В. Алехиной. Москва: МГППУ, 2013. С. 353–354
7. Бордовский Г.А. Реализация компетентного подхода в содержании общего и педагогического образования / Г.А. Бордовский // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2019. № 12. С. 3-5.
8. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2016. 288 с.
9. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических

- исследований: Учебное пособие. М.: Академия.2018. 356 с.
- 10.Верещагина Н.О., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Соломин В.П., Тряпицына А.П. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практико-ориентированная монография / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена / Н.О. Верещагина [и др.]. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 207 с.
 - 11.Видт И.В. Педагогическая культура: становление, содержание и смыслы / И.В. Видт // Педагогика. 2012. № 3. С. 32-38.
 - 12.Вяликова Г.С. Педагогический потенциал современных образовательных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3.С. 96-99.
 - 13.Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – №8. – С.26-44.
 - 14.Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. М.: Логос, 2000. 284 с.
 - 15.Зотова Н.К. Профессиональная компетентность педагога // Профобразование региона. 1998. – №1. С. 12-13.
 - 16.Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ /Под ред. М.С. Старовойтовой. М.: Владос, 2011. 167 с.
 - 17.Игошев Б. М. Профессиональная и личностная готовность социального педагога к работе с подростками девиантного поведения // Педагогическое образование и наука. 2010. № 3. С. 10–17.
 - 18.Исламгалиев Э.Г. Профессиональная компетентность педагога (социологический анализ): специальность 22.00.06 Социология культуры, духовной жизни: дис.канд. социол. наук // Екатеринбург, 2003. 176 с.
 - 19.Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
 - 20.Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности //

- Психология труда / под редакцией А. В. Карпова. Москва: Юрайт, 2014. – С. 51–56.
21. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетейя, 2010. 463 с.
22. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие / Е.А. Климов // Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та: Академия. 2014. 239 с.
23. Конституция Российской Федерации. Официальное издание. М. Юридлит., 2009 – 64с. (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) (с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).
24. Кочкаева Т.Н. Теоретические основы управления качеством профессионального образования // СГЗ. 2017. № 5. С. 145-150.
25. Кригер Е.Э. Проблема развития профессионального здоровья педагога как предмет исследования в психолого-педагогической науке / Е.Э. Кригер // Известия ПгПу им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 823-826.
26. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Автореф. ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 30 с.
27. Куцеева Е. Л. Культура здоровья учителя инклюзивной школы // Историческая и социальнообразовательная мысль. 2016. Т. 8, № 5/3. С. 91–95.
28. Лебедев О.Е. Образованность учащихся как цель образования и образовательный результат / О.Е. Лебедев // Контроль качества и оценка в образовании: Материалы международной конференции. СПб. 1998. С. 113-129.
29. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 2009. 454 с.
30. Малофеев Н.Н. Особый ребенок – обычное детство / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 1. С. 3-7

31. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования М.: Издательский центр «Академия», 2016. 160 с
32. Носкова Т.Н. Современная информационно-образовательная среда педагогического университета / Т.Н. Носкова // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2017. № 3. С. 33-36.
33. Ноткина Н.А. О проектировании образовательных программ подготовки бакалавров и магистров педагогики / Н.А. Ноткина // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2007. № 10. С. 40-42.
34. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Состав. Л. М. Шипицына. СПб., 1997. 256 с.
35. Огольцова Е.Г. Развитие инклюзивного образования в России /Е.Г. Огольцова [и др.]// *Молодой ученый*. 2017. №50. С. 249-252.
36. Педагогика и психология инклюзивного образования. Уч. пособие /Под ред. Д.З. Ахметова [и др.]. Казань: Познание 2019. 240 с.
37. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
38. Писарева С.А. Проблемы подготовки педагогических кадров с использованием возможностей сетевого взаимодействия (по материалам всероссийского семинара-совещания заведующих педагогическими кафедрами) / С.А. Писарева // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 3. С. 234-243.
39. Приказ Министерства труда и социальной защиты «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)» «/ Издан 18 октября 2013 г. По состоянию на 27 августа 2017 г. // № 544н. 01.01.2021. Сборник законодательства РФ. (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550)

- 40.Радионова Н.Ф. Современные ориентиры обновления педагогического образования и Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения / Н.Ф. Радионова // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2008. № 10. С. 50-55.
- 41.Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. Саратов, 2006.
- 42.Сигал Н.Г, Инклюзия сегодня: за и против. Казань: Отечество. 2017. 200 с.
- 43.Сигал Н.Г. Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике / Н.Г. Сигал // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. №3. С. 133-143
- 44.Сигал Н.Г. Проблема профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования за рубежом / Н.Г.Сигал // *Современные концепции и технологии гарантированного качества высшего образования: сборник статей участников Международной научно-практической конференции, 26-28 июня 2014 г.; под науч. ред. В.И. Андреева*. Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2014. С.228-232
- 45.Симаева И.Н., Хитрюк В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2014. №1. С. 104–108
- 46.Соломин В.П., Гончаров С.А. Педагогические кадры: новый образ, новое образование / В.П. Соломин, С.А. Гончаров // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2013. № 2. С. 3-11.
- 47.Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Наука, 1961. 535 с.
- 48.Тимохина, Т.В. Инклюзивное образование в национальной системе учительского роста / Т.В. Тимохина // *Инновации в образовании*. 2018. – №5. – С. 131-138.
- 49.Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: по состоянию на 01.09.2021. Москва: Эксмо,

2021. 300 с.

50. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций // Известия Смоленского государственного университета. 2013. №4. С. 446–455.
51. Хитрюк В.В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов. // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. - 2015. Вып. 2 (37). С. 14–23.
52. Хитрюк В.В., Симаева И.Н., Пономарёва Е.И. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: Механизмы обеспечения. Веснік МДПУ ІМЯ І. П. Шамякіна Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2013 Выпуск № 4 (41).
53. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки/ Дис. на соискание канд. пед. наук. – Астрахань, 2008.
54. Черкасова С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научнопрактической конференции; ред. кол.: С. В. Алехина [и др.] М.: МГППУ, 2011. С. 223–225

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. САМООЦЕНКА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА

Здравствуйте!

Заполните, пожалуйста, анкету, посвященную Вашей инклюзивной компетентности с целью определения дефицитов в компетенциях и знаниях.

Сведения, полученные в результате анкетирования, будут использованы исключительно в научно-исследовательских целях.

Надеемся, что Вы ответите на все наши вопросы, и благодарим Вас за сотрудничество.

1. Каких компетенций недостаточно в Вашей профессиональной деятельности?

- здоровьесберегающих
- коммуникативных
- информационных

2. Каких знаний недостаточно в Вашей профессиональной деятельности?

- предметных
- межпредметных
- информационных

3. Как Вы относитесь к дистанционному обучению?

- положительно
- нейтрально
- отрицательно

4. Вы используете в аспекте развития у обучающихся двигательной активности различные цифровые технологии (видеоролики, аудиозаписи, Интернет-страницы, вебсайты)?

- всегда
- часто
- редко
- никогда

5. Считаете ли Вы, что принцип командной работы позволяет решить обеспечение непрерывного обучения?

- да
- сложно сказать
- нет

6. Вас устраивает материальная база и приспособленность школы для нужд особенных детей?

- да
- сложно сказать
- нет

Спасибо!