

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Академия психологии и педагогики

Е. С. Тимченко, Е. В. Ясюкевич

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ:
АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Монография

Ростов-на-Дону – Таганрог
Издательство Южного федерального университета
2020

УДК 376.112.4(075.8)
ББК 74.489.81+74.3я73
Т41

Рецензенты:

В. М. Гребенникова, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор;

М. А. Акопян, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат педагогических наук, доцент

Научный редактор:

Л. В. Горюнова, заведующий кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, доктор педагогических наук, профессор

Тимченко, Е. С.

Т41 Формирование готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: аспекты теории и практики : монография / Е. С. Тимченко, Е. В. Ясюкевич ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Издательство Южного федерального университета, 2020. – 134 с. ISBN 978-5-9275-3720-4

В монографии представлен теоретический анализ проблем подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных школ и организаций среднего профессионального и высшего образования к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Впервые официально публикуются результаты исследования, проведенного в рамках подготовки научно-квалификационной работы аспиранта на тему «Формирование готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования».

Адресована широкому кругу читателей, в частности: преподавателям высших учебных заведений, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, сотрудникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

УДК 376.112.4(075.8)
ББК 74.489.81+74.3я73

ISBN 978-5-9275-3720-4

© Тимченко Е. С., Ясюкевич Е. В., 2020
© Южный федеральный университет, 2020

НЕСКОЛЬКО СЛОВ К ЧИТАТЕЛЮ

(введение)

В настоящее время сфера профессиональной деятельности педагогов претерпевает ряд существенных изменений, связанных как с актуальными требованиями нормативных документов, регламентирующих деятельность учителя, так и с новыми ключевыми ориентирами развития общества в целом и образования, в частности. К таковым относится инклюзия, которая на сегодняшний день переходит из разряда призрачных и далеких идей в категорию актуальных социальных и образовательных реалий. Проектирование доступного образовательного пространства, поиск адаптирующих технологий и адаптивных методов работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, создание универсального дизайна дидактических материалов и многое другое является в настоящее время предметом научных исследований в области образования и педагогических наук. Также важным направлением исследовательского поиска является разработка универсальных модельных образцов профессиональной подготовки педагогов для системы инклюзивного образования и формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации идей образовательной инклюзии.

В системе инклюзивного образования востребованы высококвалифицированные профессионалы, способные к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность различных нозологических групп, относящихся к разным возрастным категориям, требующих создания специальных условий в образовательных организациях различных уровней (от дошкольного до высшего). Воспитатель детского сада, учитель общеобразовательной школы, преподаватель организации профессионального образования – все они должны в равной степени готовы к профессиональной деятельности и обладать компетенциями, необходимыми для работы в условиях инклюзивного образования.

Среди исследований, посвященных проблемам подготовки педагогических кадров и формирования их готовности к работе в условиях инклюзивного образования, выделяются работы, ориентированные на осмысление опыта подготовки педагогов для организаций дошкольного образования (Анисимова Э.С., Бандаков М.П., Викулов А.Д., Винокурова Н.В., Горбунова Н.В., Денисова О.А., Емельянова И.Д., Задворная М.С., Кирсанова В.Г., Леханова О.Л., Маркова С.В., Павленко Т.А., Руднева А.А., Самарцева Е.Г., Улзытуева А.И., Шавшаева Л.Ю., Юргулевич Т.А. и др.), учителей для инклюзивных общеобразовательных школ и специалистов помогающих профессий (Алехина С.В., Блинова Л.Н., Ведерникова Л.В., Горюнова Л.В., Дутикова Ю.С., Еланцева С.А., Жусупбекова З.Д., Ивенских И.В., Кузьмина О.С., Мареев В.И., Панасенкова М.М., Ромашевская Е.С., Сидамонти Э.Т., Тахтамышева Г.Ч., Хитрюк В.В., Четверикова Т.Ю., Швед М.В., Эсенгулова М.М. и др.), преподавателей системы инклюзивного профессионального образования (Ахметова Д.З., Бараковских К.Н, Венцель Р.Б., Горюнова Л.В., Дамадаева А.С., Зорина Е.Е., Илюхина Т.С., Калугина Д.А., Леонова А.В., Мануйлова В.В., Романенкова Д.Ф., Селиванова Ю.В., Тимченко Е.С., Фильченкова И.Ф., Чотчаева Ф.А., Шумилова Е.В. и др.).

Многовекторность и разнообразие вариантов исследовательского поиска, связанного с проблематикой подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования, актуализирует необходимость отдельного осмысления теоретических аспектов и систематизированного представления практики формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования. Представляемое читателю монографическое исследование направлено на решение данной задачи. Надеемся, что положения, сформулированные в данной монографии, найдут отклик в педагогическом сообществе и будут полезны как для теории, так и для практики инклюзивного образования.

Глава 1

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ

1.1. Проблемы подготовки педагогов дошкольного образования к работе в условиях инклюзии

В настоящее время проблемы подготовки педагогических кадров в целом и педагогов, работающих в системе дошкольного образования, в частности, являются предметом пристального внимания педагогов-исследователей. Рассматриваются вопросы подготовки педагогов к работе с дошкольниками в условиях дополнительного образования, проблемы формирования психолого-педагогических компетенций, аспекты подготовки к формированию социальных компетенций детей дошкольного возраста и использованию информационных технологий в образовательном процессе в ДОУ и т.д. Перечень проблем достаточно широк и постоянно актуализируется в соответствии с требованиями государственной образовательной политики.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет направленность дошкольного образования «на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста»¹, подчеркивая необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, их уровня развития, применение индивидуального подхода в работе с дошкольниками, отсутствие аттестации для определения результатов освоения программ дошкольного образования, право родителей (законных представителей)

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. URL: <http://zakonobrazovanii.ru/>

ребенка на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи.

Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 гг.» гарантирует общедоступность и бесплатность дошкольного образования, достойное финансовое обеспечение, подготовку кадров, необходимых для получения детьми качественного дошкольного образования².

Согласно докладу Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования, на сегодняшний день актуально решение следующих основных задач, непосредственно связанных сохранением существующих достижений и дальнейшими преобразованиями в системе дошкольного образования. Среди них задачи, направленные на: обеспечение доступности дошкольного образования всем без исключения детям, которые достигли 3-летнего возраста и далее до периода поступления в школу; выполнение целевых показателей в рамках национального проекта «Демография»; выявление, совершенствование и тиражирование лучших практик управления дошкольными образовательными организациями; обеспечение вариативности дошкольного образования; организация информационно-просветительской и консультативной помощи для родителей дошкольников и др.³.

Решение всех этих задач направлено, в первую очередь, на обеспечение доступности дошкольного образования детям различных категорий, в том числе детям раннего возраста и детям с особенностями поведения и развития. Обеспечение получения дошкольного образования для второй категории детей дополнительно регулируется на уровне

² Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 гг.». Электронный ресурс. URL: <http://base.garant.ru/70379634/>

³ Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. Электронный ресурс. URL: <http://static.government.ru/media/files/i6yH0TiCpoJ6dcd0zebKpxets8ttFE42.pdf>

государства рядом нормативных актов, основными из которых являются федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», государственная программа «Доступная среда», межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2018-2020 годы и др.⁴

Доступность дошкольного образования для детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья гарантируется благодаря созданию специальных условий, в том числе наличию педагогических кадров, готовых к организации образовательного процесса для особенных детей. Одним из важных результатов инклюзивного дошкольного образования является социализация детей с особенностями развития, формирование у них умений и навыков, необходимых для жизни в обществе нормотипичных людей. Необходимо отметить, что приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства является одним из основных принципов дошкольного образования, прописанных в федеральном государственном образовательном стандарте соответствующего уровня образования⁵.

Согласно стандарту, образовательная программа дошкольного образования направлена на «создание условий развития ребенка,

⁴ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. URL: <http://zakonobobrazovanii.ru/>; Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2020 гг. Электронный ресурс. URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0/>; Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2018-2020 годы. Электронный ресурс. URL: <http://autisminrussia.org/sites/default/files/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD.pdf>

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5ece7251c50_0a26cd/

открывающих возможность для его позитивной социализации, его личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности»⁶. Позитивная социализация детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья является сложной задачей, выполнение которой зависит, в первую очередь, от готовности кадрового состава образовательной организации дошкольного образования к работе с особенными детьми в условиях инклюзии, в частности, к социализации детей данной категории.

Отметим, что в настоящее время проблемное поле исследований, посвященных вопросам подготовки педагогов для системы дошкольного образования, достаточно разнообразно и охватывает весь спектр возможных должностей (от воспитателей до специалистов помогающих профессий). Тем не менее, ряд исследователей подчеркивает наличие образовательных дефицитов педагогических работников, которые не позволяют им на должном уровне решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в том числе ограниченные возможности здоровья⁷. В.Г. Кирсанова, О.А. Ашихмина, Т.А. Павленко, Л.А. Першина, М.Ю. Краева видят решение данной проблемы в поиске эффективных форм взаимодействия организаций высшего образования в процессе реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования и программ дополнительного профессионального образования. Получение дополнительной квалификации не только позволяет выпускнику вуза овладеть необходимыми компетенциями, но и быть уже в момент выпуска более конкурентоспособным на рынке труда. Реалии современного

⁶ Там же.

⁷ Кирсанова В.Г., Ашихмина О.А., Павленко Т.А., Першина Л.А., Краева М.Ю. Итоги и перспективы исследования образовательных дефицитов педагогических работников // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 3-2. С. 461-470.

дошкольного образования актуализируют потребность в педагогических кадрах, обладающих компетенциями, отвечающими задачам организации инклюзивного образовательного процесса и социализации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Отметим, что в настоящее время интерес исследователей сосредоточен как на проблемах подготовки педагогов для системы дошкольного образования в целом, так и на конкретных вопросах, касающихся подготовки к работе в условиях инклюзивного образования, в частности. Рассмотрим некоторые исследования более подробно.

Одной из важных проблем подготовки педагогов дошкольного образования является формирование компетенций, необходимых для качественной работы с семьей дошкольника, в том числе с особыми образовательными потребностями. К ней обращается Е.В. Мигунова, обобщая опыт Новгородской области по подготовке кадров для системы дошкольного образования региона. Одним из важнейших аспектов в подготовке дошкольного педагога она считает формирования способности к продуктивному взаимодействию с семьей. По мнению автора, это одно из приоритетных направлений работы дошкольного образовательного учреждения, но качество его реализации во многом зависит от готовности педагогов к реализации данного вида взаимодействия⁸. Также важным аспектом подготовки дошкольного педагога Е.В. Мигунова считает формирование компетенций, необходимых для осуществления театральной деятельности с детьми, что также стимулирует формирование управленческих компетенций студентов, готовящихся к работе в системе дошкольного образования⁹.

А.Д. Викулов, М.П. Бандаков, Т.С. Казаковцева считают необходимым дополнить подготовку будущих педагогов дошкольных

⁸ Мигунова Е.В. Инновации в подготовке педагогов дошкольного образования к взаимодействию с семьей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 177.

⁹ Мигунова Е.В. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования в вузе к организации театрализованной деятельности с детьми // Вестник Новгородского государственного университета. 2014. № 79. С. 57.

образовательных учреждений содержанием, которое позволит им качественно осуществлять оздоровительно-образовательную работу с детьми¹⁰. Мы полагаем, что положения, высказанные авторами, соответствуют задачам инклюзивного дошкольного образования, так как формирование бережного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих людей должно начинаться с самого раннего возраста, что может стать одним из составляющих позитивной социализации детей, в том числе и с особенностями развития.

Н.В. Винокурова и Т.Н. Приходченко, рассматривая проблемы подготовки будущих педагогов для системы дошкольного образования, говорят об актуальности использования инновационных методик и организационных форм обучения, необходимости усиления практической составляющей профессиональной подготовки и формировании навыков проектно-исследовательской деятельности, а также активного включения потенциальных работодателей в процесс подготовки будущих выпускников. Движение в соответствии с данными векторами, по мнению авторов, гарантирует качество профессиональной подготовки будущих воспитателей¹¹.

А.И. Улзытуева, анализируя современные проблемы подготовки дошкольных педагогов в вузе, подчеркивает, что в настоящее время актуализирована необходимость взаимопроникновения теоретического и практического компонентов в содержании профессиональных образовательных программ, что является основной идеей совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров для дошкольных образовательных организаций. По мнению автора, важно усилить практическую направленность подготовки воспитателя, используя возможности «сетевое взаимодействия вуза,

¹⁰ Викулов А.Д., Бандаков М.П., Казаковцева Т.С. Подготовка педагогов дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 196-201.

¹¹ Винокурова Н.В., Приходченко Т.Н. Проблемы подготовки будущих педагогов дошкольного образования // Казанская наука. 2014. № 9. С. 192-194.

педагогических колледжей и дошкольных образовательных организаций, что предполагает социальное партнерство, при котором увеличивается ответственность и заинтересованность всех, участвующих в подготовке современного педагога»¹².

По мнению Т.А. Юргулевич, одной из важнейших составляющих качественного профессионального образования педагога дошкольного образования является усиление практической составляющей подготовки студентов, ориентированной на формирование компетенций и соответствующей требованиям образовательных и профессиональных стандартов, что обеспечит студентам возможность реализации собственных профессиональных интересов¹³. В контексте актуальных изменений в системе высшего педагогического образования, в частности, вступления в силу федеральных государственных образовательных стандартов последнего поколения, ориентированных на сотрудничество с работодателем и соответствие требованиям профессиональных стандартов, посыл автора приобретает особую актуальность.

Р.Р. Денисова обращается к рассмотрению ценностных аспектов профессиональной подготовки дошкольного педагога. Автор акцентирует внимание на важности коммуникативно-рефлексивных способностей будущего воспитателя, подчеркивает необходимость такого конструирования содержания образования будущих педагогов дошкольного образования, при котором обязательно учитывается уникальность периода, а процесс подготовки строится на основе субъектного, рефлексивного, деятельностного, феноменологического,

¹² Ульзытуева А.И. Современные проблемы подготовки педагогов дошкольного образования в вузе // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. III Международная научно-практическая конференция: сборник статей. под редакцией А.И. Ульзытуевой. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. С. 83.

¹³ Юргулевич Т.А. Профессиональная подготовка будущего педагога в условиях реализации ФГОС дошкольного образования // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. III Международная научно-практическая конференция: сборник статей. под редакцией А.И. Ульзытуевой. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. С. 99.

герменевтического, экзистенциального и др. подходов¹⁴.

Некоторые исследователи анализируют подготовку педагогических кадров для системы дошкольного образования в контексте использования образовательных технологий различной направленности. Например, Н.В. Горбунова полагает, что подготовка педагогических кадров для современной системы дошкольного образования требует применения инновационных педагогических технологий, таких как: «здоровьесберегающие технологии; технологии проектной и исследовательской деятельности; информационно-коммуникационные технологии; личностно-ориентированные технологии; игровые технологии; технология «ТРИЗ»; мнемотехнологии; легио-технологии»¹⁵. При этом предполагается не только их использование в подготовке будущих педагогов дошкольных образовательных организаций, но и обучение их использованию данных технологий в педагогическом процессе.

Э.С. Анисимова, также обращаясь к вопросам применения педагогических технологий в процессе подготовки педагогов дошкольного образования, рассматривает методические аспекты использования Smart-технологий на занятиях со студентами, а также их возможности в формировании информационной компетентности будущего педагога. По мнению автора, использование Smart-технологий в работе с дошкольниками позволяет не только самостоятельно разрабатывать мультимедийное сопровождение занятий, но и разнообразить и сделать их содержание более интересным для детей¹⁶.

¹⁴ Денисова Р.Р. Ценностные аспекты профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 130-135.

¹⁵ Горбунова Н.В. Инновационные технологии подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 132-133.

¹⁶ Анисимова Э.С. Методические аспекты использования Smart-технологий в подготовке педагогов дошкольного образования // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев), 2018. С. 37-39. С. 37-39.

Ряд исследований посвящены конкретным аспектам подготовки педагогических кадров для организаций дошкольного образования в контексте работы в условиях инклюзии. Так, Е.Г. Самарцева рассматривает организационно-педагогические условия, определяющие эффективность процесса формирования готовности будущих педагогов к обучению детей дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность (личностные, программно-методические и контрольно-оценочные). По мнению автора, обеспечение этих условий при формировании готовности будущих дошкольных педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволяет в максимально короткие сроки достигать оптимальных результатов профессиональной подготовки¹⁷.

Вышеназванный автор обращается также к проблеме профессиональной подготовки студентов дошкольных отделений к осуществлению коррекционной помощи детям с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии и подчеркивает, что необходимо максимально усилить в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования содержательные элементы образовательных программ, отвечающие за формирование компетентности, связанной с осуществлением коррекционной работы и инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья¹⁸.

И.В. Смирнова рассматривает содержание подготовки будущих педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования и отмечает существование «особенностей осуществления

¹⁷ Самарцева Е.Г. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. - Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. С. 903-908.

¹⁸ Самарцева Е.Г. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования к осуществлению коррекционной деятельности в условиях инклюзивного обучения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1(35). С. 331.

профессиональной деятельности воспитателей в группах комбинированной направленности. В связи с этим будущий специалист должен уметь: осуществлять планирование, согласованное с учителем-дефектологом и другими специалистами, и организацию непосредственной образовательной деятельности со всей группой детей; соблюдать преемственность в работе с другими специалистами по реализации индивидуальной программы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья; обеспечивать индивидуальный подход к воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья с учетом рекомендаций специалистов; работать с родителями детей группы по вопросам воспитания ребенка в семье; вести необходимую документацию»¹⁹. Подготовка педагога дошкольного образования должна, по мнению автора, предполагать возможность получения дополнительных (специальных) профессиональных компетентностей, необходимых для осуществления деятельности в условиях инклюзии, в период основного обучения в вузе.

И.Д. Емельянова и С.В. Маркова рассматривают актуальные проблемы подготовки педагогов-тьюторов к сопровождению инклюзивного образования дошкольников. По мнению авторов, в условиях инклюзивных образовательных учреждений присутствие тьютора является объективной необходимостью, так как «основная задача тьютора – подготовить условия для образования ребенка с ОВЗ в конкретной системе образовательного учреждения. Только тогда идея инклюзивного образования, подразумевающая, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка, может превратиться в реальность»²⁰. В системе инклюзивного дошкольного образования тьютор должен быть готов к: сопровождению ребенка с ограниченными

¹⁹ Смирнова И.В. Содержание подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 70.

²⁰ Емельянова И.Д., Маркова С.В. Актуальные проблемы подготовки педагогов-тьюторов инклюзивного образования детей дошкольного возраста // Вестник ВЭГУ. 2015. № 3 (77). С. 28.

возможностями здоровья и инвалидность; созданию специальных условий, необходимых для организации образовательного процесса для особенного ребенка; сотрудничеству с семьей ребенка с особенностями развития, в том числе оказанию правовой и образовательной поддержки; развитию и поддержке самостоятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; разработке методического инструментария, необходимого для качественного сопровождения; проведению мониторинговых мероприятий с целью проектирования индивидуальной программы развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью; проведению индивидуальных занятий с особенными детьми в условиях инклюзивного дошкольного образовательного учреждения; организации взаимодействия команды специалистов в рамках стратегий социального сотрудничества и партнерства в интересах дошкольника с особенностями развития и др.²¹.

Н.В. Винокуровой и С.Е. Иневаткиной рассмотрена проблема актуализации требований к профессиональной компетентности педагога с учетом задач дошкольного инклюзивного образования. В контексте требований образовательной инклюзии исследователями раскрываются компоненты профессиональной подготовки дошкольного педагога: научный, программно-методический и содержательный. По мнению вышеназванных авторов, «реализация задач по формированию и развитию профессиональных компетенций будущего педагога дошкольной образовательной организации в сфере инклюзивного образования требует соблюдения ряда условий»²². Первое условие связано с разработкой теоретической и методической составляющих содержания профессиональной подготовки дошкольного педагога, второе заключается в создании программно-методического обеспечения;

²¹ Там же. С. 27-28.

²² Винокурова Н.В., Иневаткина С.Е. Профессиональная подготовка дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 80-81.

третье связано с использованием современных образовательных технологий, четвертое определяет практико-ориентированный характер подготовки будущих дошкольных педагогов. «Совершенно очевидно, что качество процесса формирования готовности будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в области инклюзивного образования в большей степени определяется не объемом усвоенного содержания, а системой методов, приемов, технологий реализуемой профессиональной подготовки, качеством педагогического процесса. Студент должен уяснить для себя, что пути эффективного развития дошкольника с ОВЗ лежат не только через обновление содержания образования, но и через выработку адекватных методических стратегий»²³.

Отдельно следует выделить группу исследований, которые раскрывают возможности дополнительного профессионального образования в контексте подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций в решении актуальных профессиональных задач, в том числе в условиях инклюзивного образования. Так, О.А. Денисова, О.Л. Леханова и Н.В. Поникарова формулируют наиболее значимые характеристики системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающие эффективность подготовки дошкольных педагогов к организации инклюзивного образовательного процесса. Авторы подчеркивают, что программы дополнительного профессионального образования инклюзивной направленности должны, в первую очередь, «учитывать разный стартовый уровень готовности, запрос на содержание подготовки и вариант необходимой для педагога образовательной программы»²⁴.

Н.Ю. Михайлова говорит о необходимости реализации принципа непрерывности в профессиональной подготовке педагогов дошкольного

²³ Там же. С. 82.

²⁴ Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова Н.В. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 124.

образования, что возможно в условиях систематического повышения квалификации. По мнению автора необходимо формировать готовность к самостоятельному освоению и использованию нововведений в своей профессиональной деятельности. Автор апеллирует к требованиям профессионального стандарта «Педагог» и называет те компетенции, которые, в первую очередь, необходимо постоянно совершенствовать педагогу дошкольного образования:

«- следовать в организации образовательного процесса реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования в соответствии с законодательством РФ;

- организовывать образовательную деятельность на основе современных достижений психолого-педагогической науки и практики, технологий дошкольного образования;

- проектировать образовательный процесс в целом и все его компоненты на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов с использованием инновационных форм, методов, средств и технологий;

- планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми дошкольного возраста в соответствии с ФГОС дошкольного образования;

- проектировать и планировать педагогический процесс по реализации основной образовательной программы, с учетом контингента воспитанников;

- организовывать различные виды деятельности детей с учетом специфики образовательного процесса;

- владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста, уметь выстраивать партнерское взаимодействие с ними для решения образовательных задач;

- умение создавать и постоянно обогащать культурно-

информационную и предметно-развивающую образовательную среду»²⁵.

Л.Ю. Шавшаева полагает, что «дополнительное профессиональное образование предоставляет широкие возможности в развитии психолого-педагогической компетентности педагогов дошкольного образования»²⁶. Обращение автора к данной компетентности, на наш взгляд, достаточно правомерно, так как в условиях дошкольного образования педагог должен учитывать возможности освоения ребенком программы на разных этапах ее реализации, оказывать помощь в проектировании и реализации индивидуальной образовательной траектории современного дошкольника, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, взаимодействовать с субъектами образовательной деятельности в образовательном пространстве дошкольного учреждения и за его пределами и др. Многообразие профессиональных задач и трудовых функций предполагает обязательное владение не только базовыми знаниями, умениями и навыками, необходимыми для работы в условиях дошкольного образования, но и компетенций, которые позволят анализировать результаты собственной деятельности, оценивать личное эмоциональное состояние, выявлять у себя признаки профессионального выгорания и самостоятельно использовать стратегии личной психологической поддержки. Овладение подобными компетенциями вполне возможно в рамках освоения программ повышения квалификации.

В.Н. Белкина характеризует варианты моделирования системы непрерывного профессионального образования для педагогов дошкольных образовательных организаций. «Во-первых, выпускники

²⁵ Михайлова Н.Ю. К вопросу профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольного образования // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. – Тверь: Тверской государственный университет, 2014. С. 273.

²⁶ Шавшаева Л.Ю. Особенности подготовки педагогов дошкольного образования в дополнительном профессиональном образовании // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 2 (5). С. 28-29.

школ, поступающие в высшее учебное заведение, будут реализовывать свои образовательные устремления в условиях реализации многоуровневой модели: бакалавриат, магистратура, возможно, аспирантура. В этом случае для вуза в качестве основных могут быть определены, как минимум, две базовые задачи: фундаментализация педагогического образования и одновременно профилизации подготовки педагога, т.е. его практикоориентированность. Для системы дошкольного образования это крайне важно, поскольку методическая составляющая в профессиональной деятельности педагога весьма существенна, да и доминирующая мотивация в работе с маленькими детьми у воспитателя может быть связана только с самим ребенком, стремлением помочь ему в развитии. Во-вторых, выпускники педагогических колледжей обучаются в вузе по особым программам, что может быть связано и с созданием специальных организационных структур. Речь идет, в частности, о функционировании учебно-педагогических комплексов, включающих в себя профильные колледжи и вузы. Такие комплексы в условиях специалитета накопили определенный опыт деятельности по координации учебных планов и программ подготовки специалистов, научно-методическому обеспечению процесса обучения студентов, повышению квалификации преподавателей колледжей на базе вуза, совместной реализации научных тем, осуществлению воспитательной работы со студентами. В-третьих, современные идеи мобильности высшего профессионального образования связаны (или, по крайней мере, реально осуществимы) с магистерской подготовкой бакалавров и специалистов, а также с дополнительным профессиональным образованием выпускников вузов. Это тоже вполне можно считать ступенью непрерывного профессионального образования»²⁷. Автор раскрывает идею непрерывности в контексте задач постоянного самосовершенствования

²⁷ Белкина В.Н. Некоторые аспекты моделирования непрерывной профессиональной подготовки педагога дошкольного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 3. С. 107-108.

педагогов дошкольного образования в соответствии с актуальными изменениями государственной политики в сфере образования и образовательной практики.

По мнению М.С. Задворной, в настоящее время необходимо создать условия для обеспечения нового качества дошкольного образования, что определяет необходимость актуализации задач, стоящих перед системой дополнительного профессионального образования в контексте образовательной инклюзии. «Педагог дошкольного образования должен быть готов к реализации образовательной программы дошкольного образования с учетом возможностей и потребностей детей. Ему необходимо владение не только специальными знаниями, но и современными педагогическими технологиями. Педагог должен уметь осуществлять психолого-педагогическую поддержку успешной социализации и индивидуализации детей раннего и дошкольного возраста в образовательной и специфических детских видах деятельности, а также эффективное сотрудничество с родителями и полноценное использование своих личностных ресурсов»²⁸. Автор подчеркивает необходимость перехода к персональным моделям повышения квалификации, в частности, к внутрифирменной подготовке работников дошкольных образовательных организаций. Также, по мнению М.С. Задворной, «актуально обучение педагогов с использованием таких форм как сетевое профессиональное сообщество (альтернативная форма повышения квалификации, обеспечивающая индивидуальный характер обучения, мобильность, инновационный характер), вебинары (обучение с экономией времени, денег и без отрыва от производства), стажерские практики (практико-ориентированная форма реализации программ дополнительного профессионального образования)»²⁹.

²⁸ Задворная М.С. Проблемы и пути совершенствования подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования. Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 3 (9). С. 95-98.

²⁹ Там же.

А.А. Рудневой рассмотрены направления в повышении квалификации работников дошкольных образовательных учреждений и проанализировано качество их реализации в контексте требований нормативной документации, регулирующей функционирование системы дополнительного профессионального образования, с ключевыми тенденциями и запросами развития современной сферы дошкольного образования. Необходимо отметить, что повышение квалификации работников дошкольного образования по вопросам работы в условиях инклюзии является одним из приоритетных и востребованных направлений, предлагаемых в системе ДПО. При этом, как справедливо подчеркивает автор, ряд регионов, транслируя собственный положительный опыт, в настоящее время выполняют ресурсные функции по повышению квалификации педагогов дошкольного образования в контексте задач инклюзии. Таким образом, «реализация ФГОС дошкольного образования в деятельности *специалистов* (педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, коррекционных педагогов, инструкторов по физической культуре, музыкальных и художественных руководителей, педагогов дополнительного образования) представляет собой отдельную проблематику. ФГОС ДО, а также профстандарт педагога являются для данных категорий работников рамочными документами, определяющими фундаментальные принципы и общепедагогические основания работы в условиях модернизации. Поэтому для данных специалистов хорошо разработанная, практико-ориентированная система повышения квалификации может стать ведущим ресурсом для профессионального развития и достижения результатов, соответствующих требованиям стандартов»³⁰.

С.В. Гайченко рассмотрены пути совершенствования профессиональных компетенций педагогов в вопросах реализации государственной политики в области обеспечения права на образование детей с особыми образовательными потребностями. Автор

³⁰ Руднева А.А. Новое качество дошкольного образования и готовность системы ДПО к развитию кадрового потенциала // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 4(16). С. 4.

рассматривает возможности системы дополнительного профессионального образования, в частности, курсов повышения квалификации, в контексте задач подготовки педагогов дошкольного образования к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в частности, ограниченные возможности здоровья. Основной акцент делается на содержании программ повышения квалификации, которые отражают общие особенности, характерные для детей с особыми возможностями здоровья, а именно: «замедление темпа возрастного развития; нарушение работы с информацией – снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; трудности словесного обозначения предметов, явлений, понятий и др.; замедление процесса формирования понятий; деформация социальной ситуации развития, системы отношений с ближайшим окружением»³¹. Такой подход к отбору содержания программ повышения квалификации позволяет сделать их универсальными и востребованными всеми специалистами, работающими в системе дошкольного образования.

Обзор современных исследований, посвященных проблемам подготовки кадров для системы дошкольного образования, позволил выявить ряд направлений исследовательского поиска, основными из которых являются:

- аспекты профессиональной подготовки педагогов для системы дошкольного образования в контексте актуальных задач современного образования, в том числе внедрения ФГОС дошкольного образования и профессиональных стандартов;
- анализ возможностей системы дополнительного профессионального образования в процессе непрерывной подготовки педагогических кадров для системы дошкольного образования;

³¹ Гайченко С.В. Подготовка педагогов учреждений дошкольного образования к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Специфика педагогического образования в регионах России. 2016. № 1 (9). С. 43-44.

- разработка и использование программ высшего и дополнительного профессионального образования, ориентированных на формирование компетенций, необходимых для работы в условиях инклюзивного дошкольного образования;
- определение компетентностно-ориентированных составляющих подготовки педагогов дошкольного образования в контексте актуальных задач современного образования.

1.2. Проблемные аспекты профессиональной подготовки педагогов общеобразовательной школы в контексте задач инклюзивного образования

Проблема подготовки учителя к работе в условиях инклюзии в настоящее время является предметом многих исследований, раскрывающих различные ее аспекты, начиная от методологических оснований и заканчивая частными методиками формирования инклюзивной готовности педагогических кадров. Внимание исследователей привлекают и смысловые ориентиры инклюзивной готовности учителя, и личностные качества, необходимые для инклюзивного педагога, и технологические аспекты реализации инклюзивного образования в контексте включения данной информации в программы подготовки будущих учителей. С.В. Алехина справедливо отмечает, что «первичным и важнейшим этапом подготовки системы российского образования к реализации процесса инклюзии является стадия психологических изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов»³². Именно готовность учителей, как ведущих субъектов инклюзивного образовательного процесса, определяет качество и результативность образовательной инклюзии

³² Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 26.

детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью.

Важно отметить и тот факт, что профессиональная подготовка педагогов общеобразовательной школы в контексте задач инклюзивного образования активно исследуется учеными в странах СНГ (Белоруссии, Армении, Казахстане, Киргизии и др.). Так, например, А.П. Сманцер анализирует педагогические условия подготовки будущих учителей для системы инклюзивного образования Республики Беларусь, определяя в качестве методологической основы формирования готовности будущего педагога к трудовой деятельности в условиях инклюзивного образования компетентностный подход. Автор выделяет несколько ключевых психолого-педагогических компетенций, которые составляют фундамент готовности будущего инклюзивного педагога: мониторинговая, диагностическая, содержательная, прогностическая, проектировочная, рефлексивная, коммуникативная, конфликтологическая, исследовательская. «Предложенная иерархия компетенций, необходимых для эффективной работы учителя в условиях инклюзивного обучения, и их реализация в процессе образовательно-воспитательной работы в вузе окажет положительное влияние на качество подготовки педагогов»³³.

А.П. Сманцер и З.С. Курбыко подчеркивают, что «в учреждении образования необходимо моделировать процесс подготовки будущего учителя к работе в инклюзивной среде»³⁴, который должен включать нормативно-правовой, теоретико-методологический, мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-технологический, организационно-планирующий, эмоционально-волевой, оценочно-рефлексивный и результативно-корректирующий

³³ Сманцер А.П. Педагогические условия подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования // Известия Смоленского государственного университета. 2012. № 2(18). С. 308.

³⁴ Сманцер А.П., Курбыко З.С. Теоретическое обоснование модели подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. Педагогика. 2013. № 15. С. 7.

компоненты.

В.В. Хитрюк отмечает, что готовность педагогов к реализации инклюзивного образования во многом определяет и характер, и стратегии, и модели поведения в инклюзивном образовательном процессе³⁵, что, безусловно, важно учитывать при проектировании программ подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования. Понимание и принятие ценностей инклюзии, включенность их в педагогическое сознание в качестве ведущих целевых установок образовательного процесса является показателем готовности будущих и уже работающих педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

Мы разделяем мнение М.В. Швед о том, что «инклюзия влечет за собой изменения и модификации в содержании педагогической подготовки, подходах, структурах и стратегиях и предполагает много вариантов решения возникающих проблем»³⁶. Важно трансформировать существующую образовательную среду, учитывая особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Начало подобной трансформации напрямую опосредовано наличием профессиональных кадров, готовых к осуществлению преобразований в образовательной системе.

К.С. Тебенова, Б.Д. Дахбай, А.Р. Рымханова, З.Д. Жусупбекова, Г.Н. Мусеева, Н.А. Терекулова, А.А. Садыкова и другие ученые подробно анализируют проблемы подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования Республики Казахстан³⁷.

³⁵ Хитрюк В.В. Инклюзивное образование глазами педагога: «НАДО», «ХОЧУ», «МОГУ» // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. 2014. № 1(43). С. 59.

³⁶ Швед М.В. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Наука - образованию, производству, экономике: материалы XXI(68) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 11-12 февраля 2016 г.: в 2 т. - Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. - Т. 2 - С. 254.

³⁷ Тебенова К.С., Дахбай Б.Д., Рымханова А.Р., Жусупбекова З.Д., Мусеева Г.Н. Проблемы подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3. С. 168-171; Терекулова

Авторы определяют в качестве ведущего вектора решения существующих проблем ориентацию на глобальные изменения в системе подготовки педагогических кадров страны, необходимость создания новых, ориентированных на задачи инклюзивного образования программ подготовки бакалавров и магистров, актуальность совершенствования системы дополнительного профессионального и постдипломного образования педагогических кадров. Особенно подчеркивают исследователи необходимость подготовки учителей-предметников, реализующих профессиональную деятельность в среднем звене и старших классах инклюзивных школ, так как начальная школа и дошкольные образовательные учреждения относительно неплохо обеспечены кадрами, имеющими квалификацию в сфере специального образования лиц с особыми потребностями.

Л.А. Шкутина, А.Р. Рымханова, Н.В. Мирза, Г.С. Ашимханова и Г.К. Алшынбекова³⁸ отмечают, что в настоящее время изменения, происходящие в системе образования Республики Казахстан, актуализировали профессиограмму современного учителя, который должен быть готов к работе в условиях инклюзивного образования. Необходимость принимать новые профессиональные роли, конструктивно действовать в инклюзивном образовательном процессе, грамотно использовать методики и технологии работы с особенными детьми обусловили поиск перспективных вариантов преобразований в системе подготовки будущих учителей. Одним из конструктивных и перспективных преобразований авторы считают актуализацию профессиональных образовательных программ в части содержания, раскрывающего особенности инклюзивного образования, особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями

Н.А., Садыкова А.А. Инклюзивно ориентированная подготовка учителей в вузе // Научно-практические исследования. 2020. № 3-1(26). С. 119-123.

³⁸ Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Ашимханова Г.С., Алшынбекова Г.К. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Том 7. № 1. С. 21-33.

здоровья и инвалидностью, специфику образовательной и воспитательной деятельности с данной категорией детей. Именно такой шаг, по мнению исследователей, позволит снизить нагрузку на систему дополнительного профессионального образования и переподготовки педагогических кадров, обеспечив систему инклюзивного образования педагогическими кадрами, готовыми с момента окончания вуза к осуществлению трудовых функций в условиях образовательной инклюзии. По мнению авторов, особенно важно формировать у будущих педагогов психолого-педагогическую и методическую готовности, которые составляют основу успешной работы с детьми, имеющими нарушения здоровья и инвалидность³⁹.

С.Э. Иманкулова рассматривая подготовку будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования на примере Кыргызской Республики, подчеркивает, что готовность современного педагога качественно выполнять профессиональные функции в инклюзивной школе является одним из маркеров конкурентоспособности специалиста на рынке труда⁴⁰. С автором трудно не согласиться, учитывая тот факт, что инклюзия в настоящее время становится не только транслируемой руководством установкой, но и приобретает статус глобальной социальной, культурной и образовательной идеи.

Анализ исследований проблем подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования в некоторых странах ближнего зарубежья показывает, что страны Содружества Независимых Государств сохранили единый подход к функционированию

³⁹ Шкутина Л.А., Рымханова А.Р. Проблема психолого-педагогической готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 3-2. С. 496-503; Венгловская Н.С., Венгловский В.С. Методика формирования психологической и методической готовности будущих учителей к работе в условиях инклюзивной образовательной среды // Фундирование инновационных подходов к здоровьесбережению, обучению, социальной адаптации и реабилитации различных категорий населения: Материалы Международной научно-практической конференции. – Липецк: Издательство Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 48-53.

⁴⁰ Иманкулова С.Э. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Актуальные вопросы образования и науки. 2019. № 2(68). С. 39-41.

образовательных систем, что и обуславливает во многом сходство проблемного поля развития инклюзивной теории и практики и единство векторов научного поиска в контексте определения эффективных условий формирования готовности педагогических кадров к работе в инклюзивном образовательном пространстве.

По мнению Ю.С. Дутиковой, современный учитель будет успешным в пространстве инклюзивного образования в том случае, если: он сам достаточно компетентен в общих и специфических вопросах инклюзивного образования; функционирует система комплексной информационной поддержки инклюзивного педагога; целенаправленно реализуются практики непрерывного профессионального развития педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования⁴¹. Для будущего педагога очень важно быть готовым приступить к реализации инклюзивного образования на любом его уровне (от дошкольного до профессионального) с любым составом обучающихся и уметь эффективно и качественно организовать комплексную поддержку детей с ограниченными возможностями. Л.В. Горюнова, Т.В. Корнеева, В.И. Мареев, Е.С. Ромашевская, Е.С. Тимченко и другие авторы⁴² отмечают широкий потенциал образовательных программ магистратуры в контексте задач профессиональной подготовки кадров для системы инклюзивного образования. Модульность построения содержания подготовки; сбалансированность теоретической и практической

⁴¹ Дутикова Ю.С. Условия подготовки и возможности формирования профессиональной готовности будущих учителей к работе в инклюзивном образовании // Педагогическое образование и наука. 2019. № 2. С. 120-124.

⁴² Горюнова Л.В., Корнеева Т.В., Тимченко Е.С. Профессиональная подготовка магистров по программе «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация»: теоретические основы и практические решения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 71-75; Ромашевская Е.С. Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики: монография. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 144 с.; Ромашевская Е.С. Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования: поиск эффективных условий // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 2(42). С. 63-68; Горюнова Л.В., Мареев В.И., Ромашевская Е.С. Подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования. - Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 120 с.

составляющих профессиональных образовательных программ; вариативность проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов; интегрированность в пространство реальной образовательной практики региона; активное использование элементов онлайн-обучения; сетевое взаимодействие и ресурсный обмен с потенциальными работодателями и общественными организациями – все это, по мнению исследователей, – необходимые условия, способствующие качественной подготовке педагогов к работе в инклюзивных образовательных организациях.

Л.Н. Блинова отмечает, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в контексте многоуровневого подхода к ее организации требует особенного внимания и актуализирует необходимость выработки новых подходов к профессиональной подготовке будущих учителей, гибкости в проектировании основных профессиональных образовательных программ, творческого подхода к организации процесса обучения в высшей школе, «включения в процесс подготовки интегрированных курсов, ориентированных под реальные запросы формирования профессиональной компетенции и личностной готовности, обеспечивающих органическое слияние содержания, методов и форм организации учебного процесса в целях повышения его эффективности»⁴³.

Л.А. Колыванова и Т.М. Носова⁴⁴, рассматривая проблему формирования профессиональной готовности педагога в работе в условиях инклюзивного образования, представляют результаты эмпирического исследования, проведенного с педагогами общеобразовательных организаций и организаций среднего профессионального образования Самарской области. Данные

⁴³ Блинова Л.Н. Особенности подготовки педагогов в системе многоуровневого образования для работы в условиях инклюзии // Герценовские чтения. Начальное образование. 2016. Т. 7. № 1. С. 217.

⁴⁴ Колыванова Л.А., Носова Т.М. Формирование профессиональной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2(11). С. 25-29.

исследования наглядно демонстрируют наличие важной проблемы, связанной с недостаточностью общих знаний об особенностях организации образовательного процесса и выстраивании коммуникации с обучающимися с нарушениями отдельных нозологических групп. Так, при наличии достаточно высокого уровня профессиональной готовности к работе с детьми, имеющими нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, задержку психического развития, испытуемые демонстрируют очень низкий уровень знаний об особенностях работы с лицами с расстройствами аутистического спектра, в также множественными нарушениями развития. Необходимо отметить, что данная проблема характерна не только для Самарской области, но и является объективной данностью для других регионов Российской Федерации⁴⁵.

Многие исследователи, рассматривающие проблемы подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования, обращаются к анализу потенциала дополнительного профессионального образования и системы повышения квалификации и переподготовки работников образования. Так, М.М. Панасенкова и Е.А. Скорик раскрывают возможности практико-ориентированной, командной и индивидуальной моделей подготовки работающих учителей, которые позволяют, по мнению авторов, «организовать процесс повышения квалификации в соответствии с потребностями учителей, что способствует повышению их профессионального и культурного уровней; стимулировать профессиональную и общественную активность педагога; обновлять и совершенствовать компетенции в области дефектологии; совершенствовать методы и стиль взаимодействия с учащимися с ограниченными возможностями здоровья»⁴⁶. Согласимся с позицией

⁴⁵ Четверикова Т.Ю. Практическая готовность учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Белгородского института развития образования. 2020. Т. 7. № 4(18). С. 129-138.

⁴⁶ Панасенкова М.М., Скорик Е.А. Методическое сопровождение педагога, реализующего инклюзивную практику, в системе повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 15.

вышеназванных исследователей: потенциал системы повышения квалификации и переподготовки для давно работающих учителей и педагогов организаций среднего профессионального образования в контексте задач инклюзивного образования особенно востребован, так как отвечает потребностям контингента слушателей, которые не всегда располагают возможностью осваивать профессиональные образовательные программы в вузе.

В контексте задач инклюзивного образования актуализируется и профессиональная подготовка будущих учителей-предметников. Готовность учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзивного образования рассматривают Л.Р. Денисова, Г.В. Сороковых, Е.А. Соловьева, А.А. Касимкина и др.⁴⁷ Авторы подчеркивают, что формирование инклюзивной готовности учителя иностранного языка требует изменений системы его подготовки на методологическом, процессуальном и инструментальном уровнях. Для многих учителей-предметников, в том числе и для учителей иностранного языка характерна недостаточная сформированность способность качественно организовывать педагогический процесс в условиях инклюзивного образования. Это является следствием и недостаточности базовых теоретических знаний, составляющих когнитивный фундамент готовности к работе с детьми, имеющими отклонения в здоровье, и трудностями, возникающими при подборе методов, приемов и технологий работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности, и отсутствия организационных условий, которые позволили бы уже работающему учителю иностранного языка овладеть в полной мере методическим и дидактическим инструментарием, необходимым для реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

⁴⁷ Денисова Л.Р., Сороковых Г.В. Готовность учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзии // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 1. С. 61-67; Соловьева Е.А., Касимкина А.А. Готовность будущих учителей иностранных языков к работе в условиях инклюзивного образования // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2020. № 4. Электронный ресурс. URL: <http://www.dnevniknauki.ru/index.php>

Л.В. Ведерникова, О.А. Поворознюк и С.А. Еланцева⁴⁸ провели сравнительный анализ профессионально-педагогической готовности будущих учителей физической культуры к работе в условиях инклюзивного образования. Полученные результаты весьма интересны как для преподавателей, реализующих программы подготовки будущих учителей физической культуры на уровне бакалавриата, так и для разработчиков профессиональных образовательных программ подготовки магистров, посвященных проблематике инклюзивного образования, так как мотивация к изучению особенностей образовательной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью проявляется в большей степени у студентов старших курсов, которые уже прошли этап производственной практики и ощутили дефицит специфических знаний.

Особые требования предъявляются и к уровню готовности учителя начальных классов, на которого ложится особый груз ответственности за состояние ребенка с особенностями психофизического развития в период адаптации к новым для него условиям школьной жизни. Исследователи отмечают, что система профессионально-ценностных ориентаций учителя начальных классов должна базироваться на основных тезисах инклюзии как социальной и образовательной идеи. Признание ценности личности каждого человека, оптимистическая гипотеза в отношении его развития независимо от тяжести нарушения, принятие личной ответственности за судьбу «особенного» ребенка, творческое использование всех доступных педагогических средств для достижения цели инклюзивного образования⁴⁹. Отмечая сложность подготовки

⁴⁸ Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А., Еланцева С.А. Профессионально-педагогическая готовность будущих учителей физкультуры к инклюзивному образованию // Теория и практика физической культуры. 2017. № 6. С. 12-14.

⁴⁹ Антончик Е.Н. Подготовка учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся: материалы IV республиканской научно-практической конференции. – Могилёв: Издательство Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, 2017. – С. 343-345; Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н., Суворова О.В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и

будущих учителей начальной школы к работе в условиях инклюзивного образования, Э.Т. Сидамонти и И.Ю. Кокаева подчеркивают необходимость «системного и комплексного подхода» при ее организации. По мнению авторов, «образовательная среда педагогического вуза должна стать образцом внешней и внутренней инклюзии, чтобы будущие учителя смогли получить наглядный опыт в решении проблем интеграции детей с различным состоянием здоровья»⁵⁰. М.М. Эсенгулова и Ш.К. Акимкожоева⁵¹ считают немаловажным обратиться к методологическим основаниям подготовки учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования и полагают, что опора на ключевые положения целостного, личностного, деятельностного и дифференцированного подходов позволит разработать практико-ориентированную модель подготовки, которая отвечает актуальным требованиям, предъявляемым к качеству будущего учителя.

Рассматривая проблемы подготовки педагогов для системы инклюзивного образования невозможно не коснуться и подготовки специалистов помогающих профессий, таких как учитель-дефектолог, педагог-психолог, тьютор и др. С.Е. Гайдукевич⁵² отмечает, что на сегодняшний день ключевым вектором в подготовке будущих учителей-дефектологов должны быть практикоориентированность и проблемно-деятельностный подход в организации образовательного процесса.

инвалидность в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 1. С. 12.

⁵⁰ Сидамонти Э.Т., Кокаева И.Ю. Профессиональная подготовка студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 4. С. 60.

⁵¹ Эсенгулова М.М., Акимкожоева Ш.К. Модель подготовки будущих учителей начальных классов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2018. № 2. С. 69-72.

⁵² Гайдукевич С.Е. Подготовка учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования: программно-методический аспект // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов III международной научно-практической конференции. – Минск: Издательство Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, 2016. С. 168-173.

Педагогическая практика студентов должна непрерывной и максимально продуктивной, а для теоретической подготовки необходимо использовать новейшие научно-методические разработки ведущих исследователей, которые прошли апробацию на практике и зарекомендовали себя в качестве эффективного инструментария работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность. Л.В. Горюнова, В.И. Мареев и Е.С. Ромашевская отмечают, что «инклюзия как социальная и образовательная практика дала мощный импульс развитию системы подготовки профессионалов, способных сопровождать особенного ребенка в образовательных организациях различных типов и видов»⁵³. Расширение спектра программ подготовки специалистов помогающих профессий в условиях активной реализации инклюзивных практик является актуальным трендом современной системы профессионального образования педагогических кадров.

Обобщенный взгляд на проблематику подготовки педагогических кадров к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования позволил исследователям определить несколько ключевых моментов, требующих скорейшего нахождения эффективных способов их решения⁵⁴: формирование ценностного отношения к инклюзивному образованию; установление соответствия между программами подготовки педагогических кадров и реальными требованиями работодателей; практикоориентированность

⁵³ Горюнова Л.В., Мареев В.И., Ромашевская Е.С. Подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования. - Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – С. 106.

⁵⁴ Кузьмина О.С. Проблемы подготовки кадров к работе в условиях инклюзивного образования. Обзор педагогических исследований // Международный научно-исследовательский журнал International Research Journal. 2016. № 4 (46). Часть 3. С. 71-74; Старовойт Н.В. Педагог инклюзивной школы в ракурсе профессиональных требований, научных исследований и практики // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2018. № 1(43). С. 180-184; Тахтамышева Г.Ч. Проблемы развития профессионального партнерства педагогов образовательных организаций в реализации инклюзивного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Выпуск 2. С. 673-680.

профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного образования на уровне бакалавриата и магистратуры; реализация принципов гибкости и мобильности в профессиональной подготовке педагогических кадров для системы инклюзивного образования; создание системы непрерывного научно-методического сопровождения практической деятельности педагога в условиях инклюзивного образования; сохранение психологического здоровья и профилактика профессионального выгорания педагогов, реализующих инклюзивные практики; развитие профессионального партнерства педагогов образовательных организаций в реализации инклюзивного образования.

Проведенный анализ современных исследований, посвященных проблемам подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования, показал, что векторы отечественных научных исследований во многом схожи с направлениями научного поиска в странах СНГ, что позволяет говорить о возможностях использования актуального опыта соседних государств. На сегодняшний день наблюдается тенденция к активному поиску эффективных вариантов практико-ориентированной подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства. Вниманием исследователей охвачены как методологические аспекты инклюзивных практик, так и модельные варианты подготовки кадров для инклюзивных образовательных организаций, в том числе учителей начальной школы, учителей-предметников, специалистов помогающих профессий. Важным аспектом в рамках заявленной научной проблематики является исследование проблем и поиск эффективных решений в контексте подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного профессионального образования. Этому аспекту посвящен следующий параграф нашего исследования.

1.3. Подготовка кадров для системы инклюзивного профессионального образования: проблемы и решения

Инклюзия как одна из ведущих тенденций в развитии образования и общества в целом актуализирует изменения на всех уровнях отечественной образовательной системы. Не является исключением и профессиональное образование, которое в настоящее время переживает период преобразований, актуальных в контексте задач образовательной и социальной инклюзии. «Система инклюзивного профессионального образования включает в себя образовательные организации среднего профессионального и высшего образования, выступает в качестве устойчивого канала интеграции выпускников в трудовую и общественную деятельность и является важнейшим ресурсом «независимой жизни» людей с особыми образовательными потребностями»⁵⁵. Овладение профессиональными компетенциями, формирование профессиональных умений и навыков, необходимых для качественного выполнения трудовых функций, социализация и адаптация в социуме – это лишь немногие возможности из тех, которые доступны студентам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве колледжа или университета⁵⁶.

⁵⁵ Горюнова Л.В., Гутерман Л.А. Внедрение инклюзивного образования как инновационный проект развития университета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 316-320. Электронный ресурс. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54323.htm>.

⁵⁶ Шумилова Е.В. Инклюзивное образование в вузе: опыт, позитивные стороны и трудности // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы. сборник научных статей. – Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2016. – С. 229-235; Вяликова Г.С., Леонова А.В. Организация инклюзивного образования в высшей школе на основе компетентностного подхода // Актуальные проблемы гуманитарных и правовых знаний в контексте инновационных практик: сборник статей. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 116-121; Старикова Л.Д., Смирнова Н.В. Организация инклюзивного образования в профессиональной образовательной организации // Инновационное развитие науки и образования / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза, 2018. – С. 19-32; Мануйлова В.В. Настоящее и будущее отечественной системы специального и инклюзивного среднего профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 114-117; Илюхина Т.С. Проблемы организации инклюзивного образования в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования // Современные стратегии образования. 2019. № 1. С. 53-54; Дамадаева А.С., Бехоева А.А. Проблемы и возможности реализации инклюзивного образования в современном вузе // Национальный психологический журнал. 2019.

Гуманистическая философия, лежащая в основе инклюзивного образования, изменяет состояние общественного сознания, становится стимулом для формирования нового взгляда на ценности личные и общечеловеческие. В ее ключе глобальной целью общества становится уже не благополучие, выраженное в материальных благах, а развитие каждой личности как ценностной единицы мира. Д.З. Ахметова справедливо отмечает, что «инклюзивное образование – не направление в образовании, а новая философия образования, открывающая путь в инклюзивное общество»⁵⁷.

В системе профессионального образования в контексте задач инклюзии претерпевают изменения педагогические условия, необходимые для его эффективной организации и реализации: адаптируются профессиональные образовательные программы, создается доступная образовательная среда, обогащается содержание воспитательной работы в организациях среднего профессионального и высшего образования и т.д. Важным аспектом является и качественное взаимодействие преподавателей и студентов с ограниченными возможностями здоровья. Д.А. Калугина справедливо утверждает, что на сегодняшний день «особое внимание следует обратить на решение проблем стимулирования, а также формирования мотивационной, информационной и технологической готовности тех, кто непосредственно задействован в реализации данного направления развития российского высшего образования»⁵⁸. По мнению Ю.В. Селивановой, «каждый преподаватель должен владеть знаниями о том,

№ 3(35). С. 125-133; Герасимов А.В. Инклюзивная образовательная среда как условие успешной социализации студентов с инвалидностью // Человек. Общество. Инклюзия. 2019. № 4(40). С. 12-21; Баракловских К.Н., Третьякова Н.В. Современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. Электронный ресурс. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=30119>

⁵⁷ Ахметова Д.З. Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 70.

⁵⁸ Калугина Д.А. Готовность преподавателей российской высшей школы к работе в условиях образовательной инклюзии // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 1. С. 44.

как обеспечить студенту с ОВЗ адекватные условия для получения им качественного образования»⁵⁹.

Одним из ключевых посылов дефектологической науки является высокие требования к образованию специалистов, работающих с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Практика реализации инклюзивного профессионального образования показывает, что в настоящее время преподавателю недостаточно иметь базовое педагогическое образование или только образование, соответствующее профилю подготовки студентов, необходимы дополнительные компетенции, которые позволят на должном уровне организовать образовательный процесс для студентов, имеющих особые образовательные потребности, связанные с ограничениями здоровья.

Преподаватели, работающие со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, должны иметь представление «о реабилитации и социальной защите инвалидов, социально-экономических и физиолого-гигиенических основах трудовой деятельности, особенностях учебно-познавательной и практической деятельности различных контингентов инвалидов, специфике методики их профессионального обучения, технологиях психолого-педагогического и медико-социального сопровождения профессионального обучения инвалидов и т.п.»⁶⁰. Таковы ключевые содержательные векторы программ дополнительного профессионального образования для преподавателей средних профессиональных и высших учебных заведений.

Необходимо отметить, что в настоящее время организация подготовки преподавателей системы профессионального образования к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья и

⁵⁹ Селиванова Ю.В. Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе // Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей. – М.: Издательство «Перо», 2015. – С. 504-514.

⁶⁰ Там же.

инвалидностью является одной из ключевых задач ресурсных учебно-методических центров, функционирующих на базе ведущих вузов, реализующих инклюзивные практики. Их возникновение стало следствием системного подхода к организации профессионального образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, что характерно для организационно-направленного этапа его развития.

В материалах современных исследований, раскрывающих проблемы подготовки кадров для системы инклюзивного профессионального образования, присутствуют сведения обобщающего методологического характера, систематизирующие аналитические обзоры, методические разработки и предложения по организации образовательно-просветительской работы для преподавателей колледжей и вузов. Рассмотрим некоторые из них.

Так, Ф.А. Чотчаева, рассматривая причины, «тормозящие» развитие инклюзивных практик в системе среднего профессионального образования, в качестве ключевой называет недостаточную готовность персонала образовательной организации к его внедрению. Автор полагает, что в колледже должны быть организованы специальные практико-ориентированные курсы для преподавателей, которые позволят повысить их инклюзивную компетентность. Исследователем в специальном практикуме предложены интересные задания-проекты и раскрыты аспекты, ориентированные на ликвидацию дефицита теоретических и методико-технологических знаний преподавателей колледжа в области инклюзивного образования⁶¹.

Ключевые нормативные документы, определяющие основные требования к организации инклюзивного профессионального образования (межведомственные комплексные планы, федеральные

⁶¹ Чотчаева Ф.А. Практикум как эффективное средство подготовки персонала колледжа к инклюзивному образованию студентов // Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации. - Сборник статей победителей II Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». - 2016. - С. 85-88.

целевые программы развития образования, государственные программы и др.), прописывают подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогических кадров для работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, в качестве ключевого направления его развития. В рамках решения данной задачи актуализируются федеральные государственные образовательные стандарты подготовки педагогических кадров, уточняются в соответствии с профессиональными стандартами общепрофессиональные компетенции, «связанные с педагогическим взаимодействием с инвалидами и лицами с ОВЗ, и разработано соответствующее содержание модулей и/или дисциплин, направленных на формирование компонентов соответствующих компетенций»⁶². Мы согласны с Д.Ф. Романенковой, В.В. Мануйловой, Т.И. Дубровой и другими авторами в том, что большим потенциалом в области подготовки преподавателей колледжей и вузов к работе со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, обладают как ресурсные учебно-методические центры, так и базовые профессиональные организации, которые могут выступить в качестве стажировочных площадок для педагогов и специалистов по сопровождению⁶³.

В организационном аспекте интересен опыт белорусских коллег по подготовке преподавателей к реализации образовательного процесса для

⁶² Романенкова Д.Ф. Реализация мероприятий по обеспечению доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3(11). С. 29.

⁶³ Романенкова Д.Ф. Реализация мероприятий по обеспечению доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3(11). С. 25-30; Мануйлова В.В. Организационно-методические аспекты деятельности ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3(45). С. 105-115; Дуброва Т.И. Сетевой формат развития кадрового потенциала сферы инклюзивного профессионального образования // Теория и практика современной педагогики: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: Издательство «Наука и просвещение», 2020. – С. 130-135; и др.

студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Работа ведется как с кураторами студенческих групп и преподавателями, так и с учебно-вспомогательным персоналом вузов. «Педагогами-психологами и социальными педагогами университета проводятся методические объединения, индивидуальные встречи ... с целью знакомства с индивидуально-типологическими, психологическими и психофизиологическими особенностями личности студентов-первокурсников»⁶⁴. Необходимо отметить, что несмотря на наличие системно проработанного организационного и методического компонента подготовки, авторы обозначают в качестве проблемы необходимость обоснования и разработки критериев и показателей сформированности инклюзивной компетенции преподавателей.

Л.М. Романовой предлагается модель повышения квалификации, направленная на формирование готовности преподавателей высшей школы к реализации идей инклюзии в образовательном процессе. По мнению автора, «готовность педагогов к реализации идей инклюзии – это планируемый результат повышения квалификации, который включает мотивационно-ценностную, операционально-деятельностную и рефлексивно-оценочную готовность, проявляющиеся в процессе решения профессионально-педагогических задач и преобразования деятельности преподавателя высшей школы»⁶⁵. Предложенная модель выполняет компенсирующую, развивающую и адаптационную функции. Содержательный контент материала, технологии и методы работы со слушателями программы повышения квалификации отбирается с опорой на принципы гуманизации, индивидуализации и командности, развития и саморазвития, синкретичности, гибкости и мобильности. Особенностью данной модели является ее ориентация на профессиональную рефлексия педагогической деятельности в контексте

⁶⁴ Тамарская Н.В., Венцель Р.Б. Возможности формирования инклюзивной компетенции преподавателя вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. № 4 (38). С. 26.

⁶⁵ Романова Л.М. Модель повышения квалификации преподавателей инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. 2016. № 3 (3). С. 8-15.

задач инклюзивного профессионального образования.

В.А. Кудрявцев и С.Н. Каштанова отмечают, что готовность преподавателей высшей школы к реализации идей инклюзивного образования на практике во многом зависит от соотношения идей инклюзии с профессиональными задачами и личного интереса к проблематике инклюзивного профессионального образования⁶⁶. Считаем необходимым подчеркнуть, что контингент слушателей курсов повышения квалификации состоял из специалистов ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые изначально мотивированы на получение актуальной информации об инклюзивном высшем образовании и, что логично, соотносят ее с задачами собственной профессиональной деятельности. Целесообразно было бы рассмотреть реализацию подобных программ дополнительного профессионального образования для рядовых преподавателей высших учебных заведений и сравнить полученные результаты, которые, как нам кажется, могли бы стать источником для дальнейших исследований проблем подготовки педагогических кадров для системы инклюзивного профессионального образования.

В качестве ответа на предыдущую ремарку авторов данной монографии мы можем рассмотреть результаты исследования, проведенного преподавателями Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина Т.Ф. Краснопецовой, И.Ф. Фильченковой и И.В. Винокуровой. Авторы обращаются к вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования. В исследовании приняли участие 542 респондента из 33 вузов, расположенных в 7 субъектах Российской Федерации: Нижегородской, Пензенской, Самарской, Саратовской, Ульяновской областях, Республике Мордовия и Пермском

⁶⁶ Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Проблема кадрового обеспечения обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 183-190.

крас. Не углубляясь в данные опросов и анкетирований, отметим обоснованное утверждение авторов о том, что «эффективная интеграция современных информационно-технологических технологий в процессы дополнительного образования может стать необходимым инструментом решения одной из главных проблем, заключающейся в повышении уровня готовности научно-педагогических работников высшей школы к реализации инклюзивного образования»⁶⁷.

В рамках обозначенной проблематики представляет интерес исследование Е.Е. Зориной, которая рассматривает барьеры, существующие для реализации инклюзивного образования в вузе. Исследователь выделяет три основных вида барьеров: оценочный, физический и академический, последний из которых связан с профессиональной ответственностью преподавателей высшей школы. По мнению автора, «преодоление академического барьера – задача профессорско-преподавательского состава вуза»⁶⁸. Психолого-педагогическую поддержку для студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе вуза, индивидуальный подход к обучению, комплексность сопровождения, профессиональную реализацию может обеспечить только квалифицированный персонал, задача подготовки которого является ответственностью не только ресурсных учебно-методических центров, но и каждого отдельного вуза.

Л.Ю. Беленкова также отмечает, что «студентам с инвалидностью и ОВЗ необходимо специализированное квалифицированное сопровождение в образовательном пространстве, которое благоприятствует созданию равных стартовых возможностей получения ими профессионального образования, обеспечению благоприятного

⁶⁷ Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В. К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Том 8. № 1. С. 5.

⁶⁸ Зорина Е.Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 175.

социально-психологического климата в образовательном учреждении. Важнейшая роль в этом процессе принадлежит преподавателю-тьютору, предназначение которого состоит в актуализации и стимуляции стремлений всех студентов, независимо от их образовательных потребностей, к профессиональному развитию, в создании условий для их самосовершенствования, в содействии их самоопределению, реализации образовательных, жизненных и ценностных перспектив»⁶⁹. Действительно, тьютор как субъект инклюзивного образовательного процесса является фигурой, которая во многом отвечает за реализацию индивидуальной линии в профессиональной образовательной программе, которую осваивает студент с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью⁷⁰. Не каждый вуз готов предоставить «особенному» студенту помощь педагога, который выполняет исключительно тьюторские функции. Именно поэтому так важно, чтобы каждый преподаватель вуза был готов принять на себя такие функции и реализовать тьюторскую практику в комплексной поддержке студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Обобщая вышеизложенное, выделим несколько ключевых векторов, которые могли бы, на наш взгляд, определить перспективы исследовательского поиска в контексте проблематики подготовки кадров для системы инклюзивного профессионального образования. Во-первых, это поиск универсальной понятийной дефиниции, которая включала бы все возможные аспекты готовности преподавателя к работе в условиях инклюзивного профессионального образования. В настоящее время мы наблюдаем вариатив понятий от многоступенчатых готовностей до узконаправленных компетенций. Единство понятийно-

⁶⁹ Беленкова Л.Ю. Профессионально-личностная готовность преподавателя к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 76-80.

⁷⁰ Горюнова Л.В., Мареев В.И., Тимченко Е.С. Тьюторство в инклюзивном образовании: теоретические основы и практика реализации. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2019. – 118 с.

терминологического поля в данном случае, как мы полагаем, будет способствовать системности в поиске практических решений для достижения желаемого результата. Во-вторых, внимание исследователей может быть обращено к возможностям использования современных технологий (например, кроссмедийных, STEM-технологий и др.) и образовательному потенциалу популярных социальных сетей и мессенджеров в контексте формирования «доступного» информационного поля инклюзивного профессионального самообразования. В-третьих, потенциальный интерес может представлять такое исследовательское направление как поиск механизмов конструктивного взаимодействия преподавателей колледжей и вузов с общественными и некоммерческими организациями, занимающимися проблемами лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, с целью разработки и последующей реализации совместных проектов просветительской и воспитательной направленности, что было бы целесообразно, как с точки зрения приобретения нового коммуникативного опыта, так и с позиции обогащения собственных профессиональных возможностей.

* * *

Представленный в первой главе монографии теоретический анализ проблем подготовки педагогов к реализации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования показал, что для педагогов разных типологических групп в контексте задач инклюзивного образования характерны как сходные, так и специфические проблемы. Первые характеризуют моменты, связанные с психологическими и мотивационными аспектами готовности к работе в условиях инклюзивного образования, общей недостаточной осведомленностью педагогов о специфике инклюзивного образования, потребностью в овладении специфическими методами и технологиями работы со студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность.

Группа специфических проблем формируется в контексте особенностей деятельности педагогов на разных уровнях системы образования. Так, преподаватели, работающие в системе инклюзивного профессионального образования, в большей степени ощущают дефицит командной поддержки со стороны специалистов помогающих профессий, что в целом не характерно для дошкольного и общего инклюзивного образования. Сложно также для преподавателей высшей школы и организаций среднего профессионального образования говорить о создании системы непрерывной подготовки кадров, хотя, безусловно, использование потенциала магистерских образовательных программ, а также программ дополнительного профессионального образования является для них такой же очевидной стратегией профессионального развития в аспекте инклюзии, как и для педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций.

Специфической проблемой подготовки педагогов-предметников для работы в условиях инклюзивного образования является отсутствие объективной возможности достаточного обогащения содержательного контента программ бакалавриата дисциплинами инклюзивной направленности. К сожалению, подобные дисциплины относят к разделу дисциплин по выбору студента или факультативных дисциплин, что, как следствие, делает формирование готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования зоной его личной ответственности и приводит к тому, что в образовательные организации приходят выпускники педагогических направлений, имеющие весьма призрачное представление об инклюзивном образовании и работе с детьми с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Вышеперечисленные проблемы, и не только они, актуализируют поиск универсальных модельных образцов формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования, один из которых представлен в следующей главе нашего монографического исследования.

Глава 2

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ⁷¹

2.1. Модель формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования

Проведенный анализ проблем подготовки кадров для системы инклюзивного образования обусловил логику проектирования модели формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования. Основу модели составили диагностико-критериальный и процессуально-развивающий элементы. Раскроем подробно их содержание. Диагностико-критериальный элемент включает цели, задачи, критерии, показатели, уровни и средства оценивания готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

На констатирующем этапе исследования определялись критерии готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и отбирались соотносимые с ними методы диагностики, которые позволили выявить уровень проявленности их показателей у педагогов различных типологических групп, в частности, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, учителей-предметников, руководителей образовательных организаций, педагогов-психологов, а также студентов-бакалавров. Отбор диагностического инструментария производился с учетом принципов научности, доступности и простоты применения и обработки, валидности.

Цель диагностики состояла в изучении первоначального уровня

⁷¹ В данной главе представлены материалы исследования, проведенного в рамках подготовки научно-квалификационной работы аспиранта на тему «ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» (<https://hub.lib.sfedu.ru/repository/material/358309479/>).

готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования и заключительную диагностику после апробации модели процесса формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования с целью выявления динамики показателей готовности.

В диагностическом исследовании на констатирующем этапе эксперимента приняли участие 160 педагогов различных типологических групп, из них: 25 студентов-бакалавров Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»; 25 воспитателей дошкольных образовательных организаций; 35 учителей начальной школы; 40 учителей-предметников общеобразовательных школ; 20 педагогов-психологов; 15 руководителей образовательных организаций.

В качестве критериев сформированности готовности педагогов к реализации инклюзивного образования были выбраны: когнитивная инклюзивная компетенция, личностные качества, ценностно-смысловая мотивационная направленность и операционально-деятельностная способность.

Для определения исходного уровня готовности педагогов различных типологических групп (воспитатели, учителя начальной школы, учителя общей средней школы, психологи) к реализации инклюзивного образования был использован ниже представленный диагностический инструментарий.

Уровень *когнитивной инклюзивной компетенции*, как критерия готовности педагога к реализации инклюзивного образования, изучался посредством выполнения творческого задания, состоявшего в создании образа инклюзивного образования (графического, схематического, виртуального и т.п. проекта (модели, конструкции)). Главной задачей, стоявшей перед участниками исследования, стало создание такого образа, который передал бы особенности инклюзивного образования (от нормативных требований до условий реализации).

Изучение *ценностно-смысловой мотивационной направленности* проводилось с использованием адаптированной методики С.А. Пакулина и С.М. Кетько «Мотивация учения студентов» и адаптированной методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкина.

Методика С.А. Пакулина и С.М. Кетько ориентирована на изучение ценностно-смысловой мотивационной направленности педагога к работе в условиях инклюзии. Данная методика позволяет понять, какие именно мотивы доминируют у респондентов в момент поступления в вуз, каковы их мотивы в профессии, в каком соотношения они находятся друг к другу, а также сделать выводы о том, каким образом они влияют на готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Вторая методика позволила изучить ценностно-смысловую мотивационную направленность личности испытуемых в контексте доминирования на процесс или результат их деятельности, а также определить соотношение ценностных установок (альтруизм, эгоизм, труд, свобода и т.д.), которые опосредованно определяют и мотивы личности в соотношении с задачами инклюзивного образования. Благодаря использованию вышеназванных методик были выявлены группы высокомотивированных, низкомотивированных и испытуемых с дисгармоничными мотивационными ориентациями.

Для исследования *операционально-деятельностной способности* были использованы методика изучения коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2) и педагогический тест «Творческий подход педагога к выбору и применению педагогических технологий в инклюзивном образовании». Методика КОС-2 позволяет выявить уровень коммуникативных и организаторских склонностей личности, в том числе способность к налаживаю контактов, к расширению сферы социального взаимодействия, участию в мероприятиях общественного и группового характера, инициативность и т.д. Педагогический тест был направлен на выявление операционально-деятельностных способностей испытуемых посредством использования

заданий закрытого типа. Участникам эксперимента предлагалось в первой части теста зачеркнуть лишнее, во второй выбрать правильный ответ. Оценивалось выполнение теста по 7-балльной шкале, где 7 баллов соответствовало оценке «отлично», 6 баллов – «очень хорошо», 5 баллов – «хорошо», 4 балла – «удовлетворительно и посредственно», 3 балла и ниже – «плохо и очень плохо с правом пересдачи».

Личностные качества испытуемых исследовались с использованием опросника аффилиации А. Мехрабиана, адаптированной методики «Интолерантность-толерантность», методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методики исследования ценностных ориентаций М. Рокича, а также опросника, направленного на выявление способности к рефлексивному анализу собственной деятельности в инклюзивном образовании.

Опросник аффилиации А. Мехрабиана в качестве диагностической методики был выбран в связи с соответствующими ценностному полю инклюзивного образования базовыми ориентирами, которые направлены на выявление потребности человека к эмоционально положительному общению. Методика «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ), соответственно, предназначена для исследования уровня толерантности личности. В нашем исследовании результаты трактовались в контексте задач инклюзивного образования. Методика диагностики уровня эмпатических способностей, разработанная В.В. Бойко, ориентирована на определение сформированности умения сопереживать другому человеку, понимать его мысли и чувства, принимая его позицию.

Методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича исследует направленность личности и ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни». Методика позволяет изучить ориентации на два класса ценностей: терминальные и инструментальные. Преобладание конкретных ориентаций у педагогов различных типологических групп позволяет сделать общий вывод об их отношении к ценностям, связанным с социальной и образовательной инклюзией.

Способность к рефлексивному анализу собственной деятельности в инклюзивном образовании диагностировалась через выполнение заданий по составлению таблицы успеха, содержащей ответы на следующие вопросы: а) какова моя роль в инклюзивном образовании, и как я ее выполнил? б) в чем значимость моего пребывания в инклюзивной среде? в) в чем мой личный вклад в развитии собственной деятельности в инклюзивном образовании? в) чего я достиг в инклюзивном образовании? г) насколько результат совпал/не совпал с поставленной целью? д) каковы причины несовпадений? е) какова оценка степени личного успеха в инклюзивном образовании?

Процедура оценивания состояла из этапов: самооценки готовности педагога к реализации инклюзивного образования, внешнего оценивания уровня готовности педагога, суммирования оценок для получения объективной оценки уровня готовности педагога к реализации инклюзивного образования. Результаты оценивания критериев готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в соотношении с показателями и уровнями представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Критерии и показатели готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

Уровни/ критерии	Когнитивная инклюзивная компетенция	Личностные качества	Ценностно-смысловая мотивационная направленность	Операционально-деятельностная способность
Низкий	Недостаточно точные представления о видах и способах профессиональной деятельности в	Понимает значимость доброжелательных отношений, но не понимает особенности применения специфических	Низкая мотивация на инклюзивного образования (вынужден обучаться)	Не всегда может создать эмоционально благоприятную среду. Умеет организовывать совместную деятельность детей

	инклюзивном образовании	педагогических действия и качеств в среде инклюзивного образования		с нормальным и нарушенным развитием без учета их особенностей. Умеет вступать в контакты, не всегда проявляет инициативу в коммуникациях
Средний	Владение профессиональными компетенциями в области инклюзивного образования, понимает его значимость для детей; испытывает затруднения в организации деятельности в инклюзивном образовании; не всегда учитывает индивидуальные особенности ребенка	Понимает значимость установления доброжелательных эмпатийных отношений, проявления готовности помочь ребенку, но не всегда владеет способами коммуникаций в среде инклюзивного образования	Мотивация не устойчивая относительно собственных возможностей в реализации инклюзивного образования	Владение навыками создания эмоционально благоприятной среды; умеет организовывать совместную деятельность детей, но всегда учитывает их особенности; умеет вступать в конфликты, активно участвует в мероприятиях, проявляет инициативу в коммуникациях
Высокий	Владеет профессиональными компетенциями в области инклюзивного	Готовность прийти на помощь, доброжелательность, эмпатийное	Устойчивая мотивация на успех в реализации инклюзивного образования, на	Владение навыками создания эмоционально благоприятной здоровьесберегающей среды, умеет

	образования, понимает его значимость для детей; умеет творчески проектировать, организовывать и реализовывать задачи и виды деятельности в инклюзивном образовании, учитывает индивидуальные особенности ребенка	отношение, коммуникативность, оптимизм, саморегуляция, ответственность	развитие личности с ОВЗ	организовывать совместную деятельности детей с нормативным и нарушенным развитием.
--	--	--	-------------------------	--

Таблица 2

Показатели и критерии оценивания готовности педагогов к реализации инклюзивного образования

Показатели оценивания	Шкала оценивания	Критерии оценивания
Способы применять знания и умения в инклюзивном образовании	Низкий уровень	Способен работать при прямом наблюдении, применять теоретические знания к решению конкретных задач – 1 балл
	Средний уровень	Может взять на себя ответственность за завершение задач, приспособливает свое поведение к обстоятельствам в решении проблем. Затрудняется в решении сложных, неординарных проблем, не выделяет типичных ошибок и возможных сложностей – 2 балла
	Высокий	Способен контролировать работу, проводить

	уровень	оценку, совершенствовать умения; умеет выбрать эффективный прием решения задач по возникновению проблем – 3 балла
Понимание смысла	Низкий уровень	Имеет базовые знания в рамках диапазона задач – 1 балл
	Средний уровень	Понимает факты, принципы, процессы, общие понятия; в большинстве случаев способен выявлять достоверные источники информации, обработать, анализировать информацию – 2 балл
	Высокий уровень	Имеет фактические и теоретические знания с пониманием границ применимости – 3 балла
Владение способами деятельности	Низкий уровень	Наличие основных умений, требуемых для выполнения простых задач; способен применять только типичные, наиболее часто встречающиеся приемы – 1 балл
	Средний уровень	Имеет диапазон практических умений, требуемых для решения определенных проблем, в большинстве случаев способен выявить достоверные источники информации, обработать, анализировать информацию – 2 балла
	Высокий уровень	Имеет широкий диапазон практических умений, требуемых для творческого решения; способен выявлять проблемы и умеет находить способы решения, применения современных методы и технологии

Результаты констатирующего этапа исследования позволили приступить к разработке процессуально-развивающего компонента модели процесса формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования.

Важно отметить влияние инклюзивного подхода на организационные аспекты образовательного процесса, который претерпевает ряд изменений и опосредованно «ориентирует педагогов на поиск специальных методов в обучении всех обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей»⁷². Внедрение идей инклюзии в образовательную практику способствуют тому, что требования к качеству профессиональной деятельности педагогов повышаются, перечень функциональных обязанностей увеличивается, характеристики профессионально значимых качеств личности педагогических работников обновляются в контексте ключевых ориентиров инклюзивного образования. Для качественного решения задач образовательной инклюзии педагоги должны овладеть новым актуальным знанием, приобрести компетенции в области специального (дефектологического) и инклюзивного образования, быть готовыми к решению профессиональных задач в процессе работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования характеризуется исследователями с точки зрения личностного и компетентностного подходов. Так, с позиции личностного подхода, обозначенного в качестве методологической основы инклюзивной готовности в исследовании Ю.В. Шумиловской, помимо специальных знаний и умений, необходимых для работы с «особенными» детьми, у педагога должна быть сформирована совокупность «определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности»⁷³. В контексте ключевых положений компетентностного подхода готовность рассматривается в диссертации И.Н. Хафизуллиной, которая вводит понятие «инклюзивная

⁷² Возняк И.В. Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 1. С. 37-41.

⁷³ Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – С. 9.

компетентность», определяемое как «интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять в процессе инклюзивного обучения профессиональные педагогические функции с учетом разных образовательных потребностей детей»⁷⁴.

Многообразие функциональных аспектов деятельности педагога в условиях инклюзивного образования обуславливает вариативность содержательных характеристик его готовности. Объединяя в единое целое позиции ряда исследователей, мы сделали вывод, что чаще всего в структуре готовности педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзии выделяют мотивационный⁷⁵, личностно-смысловой и технологический⁷⁶, деятельностный⁷⁷ и рефлексивный⁷⁸ компоненты. Изменение отношения к содержанию и специфике профессиональной деятельности педагога, осуществляющего профессиональную деятельность в условиях инклюзии, обусловило необходимость внесения изменений в содержательный контент профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры и программ дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки. Современные требования к деятельности и личности инклюзивного педагога актуализируют разработку новых модельных образцов профессиональной подготовки, соответствующих реалиям сегодняшнего дня и обеспечивающих качество подготовки

⁷⁴ Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Астрахань, 2008. – 23 с.

⁷⁵ Алехина С.В., Фальковская Л.П. Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014. – 28 с.; Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. №3(79). С. 189-194; Шумиловская Ю.В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 27 с.; и др.

⁷⁶ Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: диссертация ... канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 259 с.

⁷⁷ Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – С. 64.

⁷⁸ Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Астрахань, 2008. – 23 с.

педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

Исходя из вышесказанного нами была поставлена цель формирующего эксперимента, заключающаяся в разработке и апробации модели формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования.

Опираясь на теоретические основы понимания инклюзивного образования и необходимость формирования готовности педагога к его реализации, а также на состояние имеющихся компетенций педагогов в вопросах инклюзивного образования на формирующем этапе исследования разрабатывалась и апробировалась **структурно-типологическая деятельностная модель (СТДМ)** формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования.

Основными структурными составляющими модели являются: содержательно-целевая, организационно-технологическая, оценочно-результативная. *Содержательно-целевая* составляющая модели отражает единство цели, комплекса задач, ожидаемого результата и содержания подготовки педагога к инклюзивному образованию относительно принадлежности к типологической группе – студенты, практикующие педагоги, руководители образовательной организации, психологи. *Цель* модели является подготовка педагогов различных типологических групп к работе в условиях образовательной инклюзии. В соответствии вышеназванной целью определены задачи профессиональной подготовки педагогов, комплексное решение которых обеспечило формирование их готовности к реализации инклюзивного образования:

- 1) формирование специальных педагогических компетенций, навыков, умений для реализации инклюзивного образования;
- 2) формирование ценностно-мотивационного отношения к детям с нормативным и нарушенным развитием в процессе совместного обучения;

- 3) разработка содержания подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования относительно принадлежности к типологической группе;
- 4) организация педагогической и культурно-просветительской деятельности как особого вида практики в условиях инклюзивного образования.

Ожидаемый результат реализации **структурно-типологической деятельностной модели (СТДМ)** формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования проектировался с учетом показателей *специальной педагогической готовности к реализации инклюзивного образования*, содержащей следующие компоненты:

- *когнитивная инклюзивная* компетенция как способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования (СПГ – 1);

- *позитивная ценностно-смысловая мотивационная направленность* личности педагога на принятие ребенка с ОВЗ и идеологии инклюзивного образования (СПГ - 2);

- *операционально-деятельностную способность* как:

- владение навыками создания эмоционально благоприятной здоровьесберегающей среды совместного обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников (СПГ – 3);

- наличие умений организовывать совместную деятельность детей с нормативным и нарушенным развитием с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей (СПГ – 4).

- *личностные качества*, раскрывающую личность педагога как личность милосердную, эмпатийную, оптимистичную, ответственную и

т.п. (СПГ – 5).

Содержательная составляющая модели направлена на отбор содержания подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования с ориентацией на специфику различных типологических групп педагогических кадров, опираясь на принципы модульного подхода, где каждый модуль призван решать специфические задачи.

Уровень образования - бакалавриат.

По направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование» в рамках реализации учебной дисциплины «Педагогика» (1 и 2 курс), состоящей из модулей: «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», введен новый раздел «Теория и практика инклюзивного образования».

Уровень дополнительного образования (ДПО).

Программы ДПО для руководителей образовательных организаций:

- «Организационно-управленческие основы инклюзивного общего образования» - 72 часа (2 з.е.);
- «Организационно-управленческие основы инклюзивного профессионального образования» - 72 часа (2 з.е.).

Программы ДПО для учителей образовательных организаций:

- «Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной общеобразовательной организации» – 72 часа (2 з.е.);
- «Проектирование и организация инклюзивного образовательного процесса в условиях среднего профессионального образования» – 72 часа (2 з.е.).

Программы ДПО для психологов образовательных организаций:

– «Психолого-педагогическое сопровождение деятельности обучающегося с особыми образовательными потребностями» - 72 часа (2 з.е.).

– «Организация эмоционально-благоприятной и здоровьесберегающей среды инклюзивного образования» - 72 часа (2 з.е.).

Содержание педагогической практики «Интеграция инклюзивного и школьного образования».

Организационно-технологическая составляющая включает в себя теоретические и практико-ориентированные формы организации деятельности и лично-ориентированные технологии, способствующие формированию готовности педагогов к реализации инклюзивного образования. В качестве индивидуальных и групповых форм организации деятельности обучающихся использовались деловые и ролевые игры («Встреча с ребенком с ОВЗ», ролевые игры, например, «В диалоге с родителями ребенка с ОВЗ», психологические тренинги «Вместе поможем ребенку с ОВЗ» и т.п.); работа над проектами («На уроке с ребенком с ОВЗ», «Совместная деятельность с ребенком с особыми потребностями» и т.п.), интерактивные и проблемные лекции. Среди основных лично-ориентированных технологий, использованных нами в организации профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, можно назвать коммуникативно-диалоговые, проблемно-поисковые, кейс-метод, интернет-технологии и др. Практические занятия были ориентированы на развитие компетенций, навыков, умений, способностей обучающихся работать в условиях инклюзивного образования.

Содержательно-целевая и организационно-технологическая составляющие модели рассчитаны на ее реализацию на всех уровнях образования (региональном, муниципальном, школьном).

Оценочно-результативная составляющая модели содержит

критерии и показатели готовности педагога к реализации инклюзивного образования и фонды оценочных средств уровня готовности, раскрывающая соответствие критериев и измерителей.

Для выявления уровня специальной педагогической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования были использованы фонды оценочных средств, направленные на выявление профессиональных компетенций, личностных ресурсов (тесты, рефлексивные опросники, анкеты, творческие задания, исследовательские практико-ориентированные проекты и др.). Диагностические процедуры и динамическое наблюдение позволили определить актуальные уровни готовности педагогов к реализации инклюзивного образования (низкий, средний, высокий и высший). Содержательно вышеназванные уровни характеризуются следующим образом: *низкий* – теоретическая осведомленность о специфике инклюзивного образования на минимально необходимом уровне, *средний* – владение знаниями, умения и навыками, необходимыми для работы в условиях инклюзии, использование их в искусственно моделируемых и управляемых ситуациях; *высокий* – применение необходимых для работы в условиях инклюзии знаний, умений и навыков в реальной образовательной практике инклюзивных школ; *высший* – постоянное использование знаний, умений и навыков в практической педагогической деятельности и творческое осмысление опыта их применения в формате методического сопровождения учителей инклюзивных образовательных организаций.

Разработанная структурно-типологическая деятельностная модель подготовки педагогов различных типологических групп к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования ориентирована на реализацию образовательной, воспитательной, развивающей и интегрирующей функций, первая из которых связана с направленностью на овладение основами знаний о специфике инклюзивного образования, а также совокупностью базовых умений и навыков, необходимых для работы в условиях образовательной

инклюзии; вторая связана с формированием направленности педагогов на ключевые ценностные ориентиры инклюзии, как социальной идеи и образовательной практики, потребности в профессиональном совершенствовании в контексте осознания личной ответственности за результаты собственной деятельности в условиях инклюзивного образования; третья сопряжена с развитием профессионального инклюзивного-ориентированного педагогического мышления, необходимого для реализации качественной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность; четвертая обеспечивает реализацию междисциплинарного подхода к решению профессиональных задач в условиях инклюзивного образовательного процесса.

Перечисленные выше составляющие и функции модели, находясь в логическом единстве и взаимосвязи, обеспечивают эффективность профессиональной подготовки педагогов различных типологических групп и способствуют формированию специальной педагогической готовности к реализации инклюзивного образования.

2.2. Особенности готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования

Теоретический анализ исследований позволил определить научные подходы к организации и осуществлению констатирующего этапа исследования, цель которого заключалась в изучении образовательной практики подготовки педагога к реализации инклюзивного образования. Решая задачи констатирующего этапа исследования, разработали критерии и показатели готовности педагогов к реализации инклюзивного образования; осуществили выбор диагностических методик как фонда оценочных средств по выявлению уровня готовности педагогов к реализации инклюзивного образования; выявили первоначальный уровень готовности педагогов различных типологических групп

(студенты, воспитатели, учителя начальной школы, учителя общей средней школы, психологи, руководители образовательных организаций) к реализации инклюзивного образования.

Базой констатирующего этапа исследования выступили кафедра образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ЮФУ, общеобразовательные и дошкольные образовательные учреждения Ростовской области. Участниками эксперимента явились: 25 студентов-бакалавров, 25 воспитателей дошкольных образовательных организаций, 35 учителей начальной школы, 40 учителей общей средней образовательной школы, 20 психологов образовательных организаций, 15 руководителей образовательных организаций. Всего – 160 человек.

Объектами исследования на констатирующем этапе исследования выступили критерии готовности педагога к реализации инклюзивного образования: когнитивная инклюзивная компетенция, ценностно-смысловая мотивационная направленность, операционально-деятельностная способность, личностные качества субъектов образовательного пространства, принадлежащих к различным типологическим группам.

Принципами отбора диагностических методик выступили: интеграция психологических и педагогических методик, целевая направленность, валидная выборка испытуемых, научная обоснованность выбора методик, позволяющих обнаружить проблему и состояние изучаемого объекта, качественная и корректная обработка, интерпретация, систематизация эмпирической базы исследования, понимание результатов диагностик как базы составления педагогического прогноза развития объекта исследования и разработки комплекса педагогических и психологических условий для достижения целей исследования.

Полученные качественные данные анализировались относительно критериям готовности педагога к реализации инклюзивного образования.

Когнитивная инклюзивная компетенция как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования изучалась методами:

выполнение творческого задания, рефлексия результатов собственной деятельности.

Творческое задание на тему «Создайте образ (графический, образный, схематический, виртуальный и т.п. - проект, модель, конструкция – на выбор) инклюзивного образования, подчеркнув его особенности направлено на выявление когнитивной инклюзивной компетенции (представления об особенностях инклюзивного образования) позволило выявить особенности представлений субъектов различных типологических групп. В качестве показателей инклюзивного образования в данном задании были определены: совместное обучение, доступное образование, поддержка каждого, ограниченные возможности, отношения между сверстниками, отношения между родителями, ценностно-смысловые установки, принятие ответственных решений, принятие другого, рефлексия, особые личностные качества. Результаты анализа позволили получить данные, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Выбор показателей инклюзивного образования

Показатели ИО	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Совместное обучение</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Доступное образование</i>						+
<i>Поддержка каждого</i>		+	+	+	+	
<i>Ограниченные возможности</i>	+	+	+	+	+	+

<i>Отношения между сверстниками</i>	+	+	+	+	+	
<i>Отношения между родителями</i>			+		+	+
<i>Ценностно-смысловые установки</i>					+	+
<i>Принятие ответственных решений</i>		+	+	+	+	+
<i>Рефлексия</i>					+	
<i>Особые личностные качества</i>						

Результаты опроса показали, что студенты менее знакомы с особенностями инклюзивного образования – 30% смогли обозначить в схемах и называть отдельные показатели инклюзивного образования; воспитатели дошкольных организаций – осведомлены лучше, но только 45% выделили значимые признаки инклюзивного образования; учителя начальной и средней школы показали фактически сходные результаты – 55%, выделив такой показатель как отношения родителей, имеющих детей с ОВЗ, и родителей нормативно развивающихся детей; психологи 100% точно назвали показатели инклюзивного образования, исключив лишь показатель доступное образование и личностные качества; среди руководителей 80% правильно определили показатели инклюзивного образования, не назвав отношения между сверстниками и рефлексия. Следует отметить, что рефлексивная деятельность и особые личностные качества не были отмечены субъектами эксперимента. При беседе выяснилось, что эти параметры все посчитали как изначально необходимые каждому педагогу. В созданные схемы, модели отсутствовали взаимосвязи особенности организации процесса

обучения, воспитания, развития обучающихся в инклюзивном образовании, особенности организации общения между сверстниками, что позволяет говорить о необходимости раскрытия механизмов организации инклюзивного образования в образовательном пространстве школы и включение недостающих знаний об инклюзивном образовании в содержание учебных программ. Педагоги отмечали, что методы должны быть различными при обучении, но не смогли обозначить их специфику. Следует отметить, что приведенные данные И.С. Володиной, М.Л. Скуратовской, Т.В. Климовой относительно опроса учителей массовой школы, по некоторым позициям совпадают с нашим опросом учителей, в части: необходимы знания о детях с ОВЗ, о средствах и особенностях интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду, о методах воспитания культуры коммуникаций между сверстниками и т.п. Все участники выразили готовность к реализации инклюзивного образования, но отмечали сложность данного процесса.

Цель рефлексии состояла в выявлении способности к рефлексивному анализу собственной деятельности в инклюзивном образовании. Количественные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Рефлексия собственной деятельности (прогнозы в %)

Вопросы	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Какова моя роль в инклюзивном образовании и как я ее выполнил (ню)?</i>	10	29	45	48	85	90
<i>В чем значимость</i>	57	59	60	65	90	70

<i>моего пребывания в инклюзивной среде?</i>						
<i>В чем мой личный вклад в развитии собственной деятельности в инклюзивном образовании?</i>	54	67	75	80	100	70
<i>Чего я достиг (ну) в инклюзивном образовании?</i>	15	54				
<i>Результат и цель могут совпасть/не совпасть целью?</i>	80	60	70	60	100	60
<i>Каковы причины несовпадений?</i>	-	35	40	50	70	70
<i>Какова ожидаемая оценка степени личного успеха в инклюзивном образовании?</i>	25	40	50	60	70	75

Качественный анализ данных позволяет констатировать, что на уровне прогноза субъекты объективно оценивают свою роль, значимость в инклюзивном образовании, но не все уверены в результате и успехе своей деятельности. Наибольший процент утвердительных и положительных ответов на все вопросы обнаружен у психологов и руководителей, что объясняется у первых – психологическими компетенциями, а у вторых – степенью ответственности и необходимостью эффективно решать задачи инклюзивного образования.

Ценностно-смысловая мотивационная направленность как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования исследовалась следующими методами.

Мотивация учения студентов (С.А. Пакулина, С.М. Кетько). Цель методики выявить наличие и уровень ценностно-смысловой мотивационной направленности педагога к реализации инклюзивного образования.

Анализ результатов изучения мотивов учения позволили выявить, с одной стороны, внутренний и внешние мотивы учения участников эксперимента, а, с другой стороны – наметить методы стимулирования обучающихся различных типологических групп к качественному освоению компетенций, умений, навыков педагогической деятельности в реализации инклюзивного образования. Количественные данные отражены в таблице 5.

Таблица 5

Внутренняя мотивация учения (в баллах)

Мотивы	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Мотивы поступления в вуз</i>	10	8	2	2	2	8
<i>Реально действующие мотивы учения</i>	13	14	15	16	25	16
<i>Профессиональные мотивы</i>	26	27	34	34	35	35
<i>Мотивы самообразования</i>	25	31	33	33	33	36

Анализ полученных результатов позволил обнаружить, что у студентов мотивы учения в процентном отношении ниже, чем у тех субъектов, которые уже включены в профессиональную деятельность, видимо внешняя мотивация поступления в вуз является доминантной и студенты еще не все досрочно сориентированы на выбор педагогической профессии. Практикующие педагоги, психологи и руководители понимают значимость самообразования, т.к. они уже мотивированы остаться в профессии и добиваться в ней успеха. Процентное различие в мотивах у практикующих педагогов небольшое, что позволяет говорить о высокой внутренней мотивации к учению относительно вопросов инклюзивного образования. В уточняющей беседе установлено, что мотивы учения практикующих педагогов позволяют наметить перспективы карьерного роста, а у студентов такой вопрос не актуализирован. Мотивы профессиональные и самообразования представлены высокими баллам, что позволяет утвердиться в понимании педагогами необходимость освоения новых компетенций и методов работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Диагностика мотивации учения позволит прогнозировать мотивационные тренинги для студентов, воспитателей относительно реализации инклюзивного образования.

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина) позволила изучить ценностно-смысловую мотивационную направленность личности как готовность к реализации инклюзивного образования: установки на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат».

Качественный анализ полученных данных позволил констатировать следующее, что установки у различной типологической группы субъектов различные: у студентов в большинстве преобладают эгоистические (сделать карьеру), у воспитателей – альтруистические, учителей – установки на процесс, а у руководителей - на результат.

Студенты в большинстве случаев сосредоточены в основном на своих личных интересах (материальных, учебных, досуговых и др.). При

этом они утверждают, что в вузе им необходимо хорошо учиться, чтобы освоить лучшие технологии работы с различной категорией детей.

Воспитатели в большинстве имеют установку на альтруизм, готовы действовать на пользу ребенка с ОВЗ, готовы, несмотря на сложности, терпеливо заботиться о такой категории детей. Добро – является для воспитателей высшей ценностью, которую они хотят нести детям и от этого испытывать радость.

Учителя считают, что у них интересная деятельность, они смогут решать задачи инклюзивного образования и преодолеть все трудности. Им интересно познавать новые процессы в образовании. Педагоги, считают, что детям с ОВЗ надо создать игровые условия для обучения и иное общение, чтобы им было интересно на уроке. При этом считают, что это потребует много усилий от педагога. Они пока не знают, как разрешить эту проблему в инклюзивном образовании.

Руководители и психологи считают, что при реализации инклюзивного образования важно достичь успеха, позитивного результата вопреки всем трудностям организации процесса обучения, воспитания, развития.

В процессе диагностики установлено, что представители различных типологических групп в целом высокомотивированы и с гармоничными ориентациями, что позволяет утверждать о мотивационной направленности на реализацию инклюзивного образования.

Количественные данные отражены в таблице 6.

Таблица 6

Ценностно-смысловая мотивационная направленность (в %)

Направленность	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Альтруизм</i>	30	60	20	15	10	-
<i>Эгоизм</i>	60	-	-	-	-	10
<i>Процесс</i>		30	55	55	30	20
<i>Результат</i>	10	10	25	30	60	70

Операционально-деятельностная способность как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования диагностировался методикой изучения коммуникативных и организаторских способностей (КОС-2). Результаты диагностики позволили выявить следующее.

Низкий уровень операционально-деятельностных способностей выявлен у отдельных студентов первого курса и начинающих воспитателей, которые испытывали трудности в общении и установлении контактов, в инициировании общения. Следует в процессе подготовки к реализации инклюзивного образования обратить внимание на использование активных методов коммуникации и командных способов организации проектной деятельности для снятия этой проблемы у отдельных обучающихся.

Средний уровень операционально-деятельностных способностей проявлен у психологов (наибольший процент), что, на наш взгляд, обусловлено спецификой профессиональной деятельности. Психологи в основном работают с ребенком индивидуально, но в системе инклюзивного образования им необходим будет работа с группами

родителей и педагогов. На этот необходимо обратить внимание при реализации программ обучения.

Высокий уровень операционально-деятельностных способностей выявлен у учителей и воспитателей, что связано с их умением организовывать группы детей на процесс обучения, на внеурочные виды деятельности и общение. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят контакты с детьми, стремятся расширить круг отношения детей разного возраста и разных возможностей. Они умеют помочь детям преодолеть трудности, наладить их общение, проявляют инициативу в общении, способны принимать решения в трудных, нестандартных ситуациях. Именно эти способности особенно востребованы в реализации инклюзивного образования. Это говорит о том, что данная категория субъектов образования профессионально и лично в большей степени готовы к решению задач инклюзивного образования.

Высший уровень операционально-деятельностных способностей проявлен у руководителей, что свидетельствует о сформированной коммуникативной и организаторской деятельности и обусловлено необходимостью решать многие спорные вопросы в педагогическом коллективе. Они быстро ориентируются в трудных ситуациях, естественно ведут себя в любых ситуациях, активны, принимают самостоятельные решения, умеют убеждать, настойчивы в достижении целей. Инклюзивное образование – это расширение контактов как детей в своей среде, так и взрослых в сообществе родителей и педагогов. Руководителю потребуются умения корректно влиять на родителей, имеющих детей с ОВЗ и это следует учесть в процессе обучения данной группы обучающихся.

Количественные данные отражены в таблице 7.

Таблица 7

**Особенности операционально-деятельностной способности
(коммуникативные и организаторские, %)**

Уровни	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Высший</i>	10	35	20	35	15	50
<i>Высокий</i>	20	40	60	50	20	30
<i>Средний</i>	40	25	20	15	65	20
<i>Низкий</i>	30	10	-	-	-	-

Педагогический тест «Творческий подход педагога к выбору и применению педагогических технологий в инклюзивном образовании» направлен также на выявление операционально-деятельностных способностей педагога.

На вопрос «Какова цель метода наблюдения» все испытуемые ответили верно – изучать процесс.

В процентном отношении, отвечая на данный вопрос, мнения участников несколько разделились «Используя педагогический мониторинг, педагог по его результатам обращается к коллегам:

б) «я думаю, что я неверно решаю проблему» - ответили 60% педагогов и учителей;

г) «я думаю, что мы сделаем лучше» - 80% ответили психологи и руководители.

На вопрос «К творчеству педагога побуждают следующие слова руководителя» ответы распределились следующим образом:

а) «я думаю, что это надо сделать так, а вы как думаете?» - 25%;

- б) «я начну это делать, а вы продолжите!» - 10%;
- в) «я спроектирую стратегии, а вы - все остальное» 80%;
- г) «я сделаю мониторинг, а вы исправите проблемы» - 70%.

На вопрос «Творчески работающий педагог способен» все участники эксперимента согласились с ниже предложенными утверждениями, что является верным:

- а) импровизировать;
- б) творчески использовать эффективные методы организации деятельности;
- в) учитывать интересы и потребности детей;
- г) создавать творческую атмосферу;
- д) разрабатывать инновационные технологии.

На вопрос «Педагогическое руководство после мониторинга включает в себя» ответили участники эксперимента по-разному:

- а) формирование команды для проектирования новых путей достижения целевых ориентиров – 55%;
- б) расширение профессиональных компетенций педагога – 65%;
- в) побуждение педагогов к сотрудничеству – 35%;
- г) помощь и поддержку в реализации инклюзивного образования – 30%;
- д) использование методов наказания и контроля – 10%.

Из предложенных вариантов ответа на вопрос «Педагог использует методы методического сопровождения развития детей» участник эксперимента выбрали: совет, напоминание, стимулирует, добавили – сотрудничает, выполняет совместно.

Верно все участники назвали методы мониторинга: наблюдение, беседы, добавили – диагностика, интервью, опрос.

Анализ полученных данных по тесту, в целом говорит о профессиональных компетенциях участников констатирующего этапа, понимание процесса мониторинга и его методов. У студентов несколько ниже баллы, что связано с начальным этапом вхождения в профессиональную деятельность. Количественные данные представлены в таблице 8.

Таблица 8

Особенности операционально-деятельностной способности, %

Баллы	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>7 баллов - отлично</i>		90	100	100	100	100
<i>6 баллов – «очень хорошо»</i>	60	10				
<i>5 баллов – «хорошо»</i>	40					
<i>4 балла – «удовлетворительно и посредственно»</i>						
<i>3 балла и ниже – «плохо и очень плохо с правом пересдачи»</i>						

Личностные качества педагога как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования исследовались следующими методами: опросник аффилиации А. Мехрабиана, методика

«Интолерантность–толерантность» (ИНТОЛ), методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокич).

Обработка данных, полученных с помощью опросника аффилиации А. Мехрабиана, показала, что для педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья и инвалидность, аффилиация является базовой характеристикой, помогающей устанавливать контакты с детьми и родителями. По результатам опроса выявлен в основном высокий уровень стремления к людям в сочетании с боязнью отвержения. Большинство участников эксперимента активно ищут контакты и в общении с людьми переживают положительные эмоции. Небольшой процент студентов и учителей отмечали, что они иногда избегают общения, но в первом случае – это возрастные особенности, а во втором – показатель профессионального выгорания или усталости. Это необходимо учитывать при организации процесса обучения данной категории обучающихся. У психологов выявлен больший процент среднего уровня аффилиации, что, на наш взгляд, определяется индивидуальными особенностями личности. В процессе подготовки педагога к реализации инклюзивного образования важно сформировать понимание, что установление человеческих отношений – это есть главный смысл жизни. Количественные данные представлены в таблице 9.

Таблица 9

Особенности аффилиация участников эксперимента (в %)

Баллы - уровни	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>177-244 – высокий уровень развития мотива</i>	80	75	70	70	60	80

<i>81-176 – средний уровень развития мотива</i>	20	25	30	30	40	10
<i>32-80 – низкий уровень развития мотива</i>						

Методика «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ) позволила выявить уровень толерантности педагогов различных типологических групп. Это личностное качество весьма значимое в реализации инклюзивного образования, в частности, в организации эмоционально-благополучной образовательной среды. Приведенные в таблице данные говорят о среднем значении толерантности у участников эксперимента, что актуализирует вопрос об особом внимании на развитии этого качества у педагогов в процессе психологических тренингов. Количественные данные представлены в таблице 10.

Таблица 10

**Особенности толерантности участников эксперимента
(в средних значениях)**

Баллы - Индекс	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Максимальная сумма по шкале «толерантность»: +16 баллов.</i>	+ 10	+15	+13	+12	+14	+11
<i>Максимальная сумма по шкале «интолерантность»: -16 баллов.</i>	- 8	1	-4	-4	-5	-6
<i>Максимальный индекс «ИНТОЛ»: +32 балла. Минимальный индекс «ИНТОЛ»: -32 балла.</i>	18	16	17	16	19	17

Методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко) показала, что рациональный канал эмпатии с большей степени проявляется у руководителей образовательных организаций, что обусловлено спецификой содержания их профессиональной деятельности. Эмоциональный канал эмпатии доминирует у воспитателей дошкольных организаций, что связано с особенностями работы с детьми дошкольного возраста, требующими особого эмоционального контакта. Интуитивный канал эмпатии как предвидение поведения партнеров в условиях дефицита исходной информации наблюдается в основном у студентов, которые обладают небольшим запасом когнитивных компетенций и социэмоционального опыта.

Учитывая особенности установок, способствующих или препятствующие эмпатии, необходимо в процесс подготовки в реализации инклюзивного образования создавать ситуации включения различных каналов возникновения эмпатии: активные контакты в сочетании с эмпатическим восприятием, ситуации диалога и открытости, идентификации и сопереживания. Количественные данные представлены в таблице 11.

Таблица 11

Особенности эмпатии у участников эксперимента (в %)

Канал эмпатии	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Рациональный</i>			50	60	70	80
<i>Эмоциональный</i>	25	90	50	40	30	
<i>Интуитивный</i>	75					20

В целом у участников эксперимента проявлен высокий (30 баллов) и средний уровень эмпатии (28 баллов) с незначительными колебаниями у студентов и руководителей образовательной организации.

Методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокич) направлена на исследование направленности личности и определение ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни» (ценности, убеждения). Соотношение терминальных и инструментальных ценностей у испытуемых в типологических группах (по среднему значению) представлено в диаграммах 1-20. Как показывают диаграммы, представленные в приложении 1, для студентов приоритетны ценности свободы и независимости, для воспитателей дошкольных образовательных учреждений в приоритете личные и профессиональные ценности, приоритетной ценностью для учителей общеобразовательных школ является профессиональная творческая деятельность, руководители образовательных организаций выдвинули в ряды приоритетных инструментальные ценности как средства достижения целей профессиональной деятельности.

Констатирующий этап исследования осуществлялся психологическими и педагогическими методиками, включали оценку и самооценку, тестирование и решение творческих заданий. Процедура оценивания включала самооценку готовности педагога к реализации инклюзивного образования, внешнюю оценку уровня готовности педагога, суммирование оценок для получения объективной оценки уровня готовности педагога к реализации инклюзивного образования. В совокупности количественные показатели констатирующего этапа исследования по участникам, принадлежащим к различным типологическим группам представлены в таблице 12.

Таблица 12

**Критерии и показатели готовности педагогов к реализации
инклюзивного образования**

(констатирующий этап эксперимент в %)

Уровни /критерии	Когнитивная инклюзивная компетенция	Ценностно- смысловая мотивационная направленность	Операционально- деятельностная способность	Личностные качества
Студенты-бакалавры				
Высокий	10	33	-	35
Средний	25	42	24	40
Низкий	65	25	76	25
воспитатели дошкольных образовательных организаций				
Высокий	25	47	19	49
Средний	38	33	30	41
Низкий	37	20	51	10
учителя начальной школы				
Высокий	41	32	23	41
Средний	48	45	31	43
Низкий	11	23	46	16
учителя общей средней образовательной школы				
Высокий	38	30	25	38
Средний	43	36	37	42
Низкий	19	34	38	20

психологи образовательных организаций				
Высокий	48	51	39	42
Средний	52	49	40	47
Низкий	-	-	21	11
руководители образовательных организаций				
Высокий	29	35	33	36
Средний	38	36	40	39
Низкий	33	29	27	25

Количественные данные, представленные в таблице, позволили выявить особенности критериев и показателей готовности педагога к реализации инклюзивного образования, установить некоторые закономерности, проявленные на констатирующем этапе исследования у различных типологических групп. Студенты – бакалавры проявили самый низкий уровень готовности к реализации инклюзивного образования, что обусловлено временными показателями обучения в вузе (2 курс), отсутствием целостной программы подготовки студентов к данному виду деятельности. Достаточно высокий показатель по среднему значению в таких критериях готовности как ценностно-смысловая мотивационная направленность и личностные качества, что позволяет предположить, что у студентов имеется потребность познавать и реализовывать инклюзивное образование на практике. При этом средний уровень критериев готовности у студентов коррелируется по количественным показателям со средним уровнем готовности у учителей средней школы, руководителей, несмотря на то, что они более компетентны в вопросах инклюзивного образования и понимают значимость его реализации.

Критерии готовности к реализации инклюзивного образования у

учителей начальной школы несколько выше, чем у учителей средней общеобразовательной школы, что определяется позицией учителя основной школы по отношению к обучающимся с ОВЗ, степенью понимания учителем основной школы необходимости направлять свое внимание и усилие на обучение детей с ОВЗ относительно обучения детей нормативно-развивающихся. Выбор способов работы учителя основной школы остается не на стороне детей с ОВЗ, несмотря на понимание учителями требований Профессионального стандарта «Педагог» и ФГОС ВО. При этом средний показатель готовности учителей начальной школы и средней относительно приближены по количественным показателям. Операционально-деятельностная способность как критерий готовности учителя к реализации инклюзивного образования достаточно низкого уровня у одной и другой категории учителей, что подтверждает необходимость модернизации процесса подготовки и переподготовки учителей по данному вопросу, особенности в части технологического обеспечения процесса подготовки педагогических кадров к решению задач инклюзивного образования.

Более высокие показатели критериев готовности педагога к реализации инклюзивного образования обнаружены у психологов – когнитивная инклюзивная компетенция, ценностно-смысловая мотивационная направленность, личностные качества, определяется изначальной готовностью психолога оказывать помощь, поддержку нуждающемуся ребенку, родителю, педагогу. При этом операционально-деятельностная способность как критерий готовности к решению задач инклюзивного образования и у этой категории обследуемых остается ниже среднего.

У руководителей образовательных организаций критерии готовности к реализации инклюзивного образования распределены в основном равномерно по уровням в целом средний уровень, несмотря на то, что руководители несут персональную ответственность за проектирование, организацию и реализацию инклюзивного образования в образовательном учреждении.

Полученные эмпирические данные констатирующего этапа эксперимента доказывают актуальность проведенного исследования и возможность решения выявленных проблем в ходе апробации новой модели формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в процессе педагогической подготовки.

Таким образом, полученные результаты исследования анализа диагностических данных позволили выявить особенности инклюзивной компетенции субъектов различных типологических групп, отношение педагогов к реализации инклюзивного образования. Педагоги понимают значимость инклюзивного образования, но недостаточно готовы к его реализации.

Проявленные когнитивные инклюзивные компетенции и операционально-деятельностные способности, как показал констатирующий эксперимент, требуют особого внимания в процессе подготовки педагогических кадров как новая область профессиональной деятельности. Выявлен достаточно высокий уровень ценностно-смысловой мотивационной направленности участников эксперимента, несмотря на ее различия в типологических группах, позволяет предположить о возможности достижения качества в подготовке педагогов к реализации инклюзивного образования.

Диагностика показала необходимость обращения к развитию эмпатийных и толерантных качеств педагогов, готовых работать в условиях инклюзивного образования специфические психологическими тренингами.

2.3. Динамика формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования

Апробация программ, направленных на формирование готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования, позволила выявить особенности процесса формирования и динамику становления критериев и показателей готовности.

Формирующий этап эксперимента показал, что универсальные компетенции, актуальны для всех педагогов различных типологических групп и формировались совокупностью всех изучаемых дисциплин (для бакалавриата, магистратуры), а для обучающихся (воспитатели, учителя, психологи, руководители) в системе дополнительного образования данный вид компетенций формировался посредством включения активных форм обучения («мозговой штурм, проблемно-поисковый диалог), активизирующих имеющийся профессиональный педагогический опыт, навыки и умения. Следует отметить, руководители и психологи проявили с первых занятий способности к осуществлению научного поиска, сформированность аналитических навыков, продуцирование эффективных решений и умение представлять результаты собственной научно-исследовательской деятельности с использованием современных информационно-коммуникационных средств, что связано с их аналитической деятельностью. Способность к саморазвитию и самореализации проявилась успешно у магистрантов, воспитателей, учителей, имеющих опыт работы в проектной деятельности, в процессе создания проектов как индивидуальных маршрутов непрерывного самообразования.

Все педагоги, принадлежащие к различным типологическим группам, затруднялись проявлять общепрофессиональные компетенции, связанные с использованием современных научных и педагогических достижений в профессиональной деятельности и проектированием и использованием различных способов и средств оценки качества образования, что связано, как показал эксперимент, с общей педагогической эрудицией и способностью самостоятельно и системно работать с новейшими достижениями науки и применять их в собственной практике. Для решения данной проблемы на начале педагогического эксперимента использовали в течение всего этапа формирующего исследования сочетание методов контент-анализа новых литературных источников и практических методов проектирования условий внедрения инновационных технологий инклюзивного

образования в современную образовательную практику. Именно такое сочетание методов на каждом занятии позволило успешно в кратчайшее время проявить профессиональные компетенции (способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам, готовность к проектированию образовательного пространства, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе в условиях инклюзии). Такая профессиональная компетенция как готовность к разработке и реализации методик, методических моделей, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, формировалась в течение всего педагогического эксперимента, так как требовала более длительного времени и связана с практикой. Эти базовые компетенции, способности, навыки и умения обусловили возможность выйти на новый уровень освоения специальных компетенций, связанных с формированием готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования.

На педагогическом формирующем этапе эксперимента особое внимание уделялось формированию специальной педагогической компетенции - готовности к реализации инклюзивного образования. Наблюдения за обучающимися в процессе их обучения и анализ выполнения заданий к семинарским занятиям позволил обнаружить специфику формирования *когнитивной инклюзивной компетенции* у педагогов различных типологических групп.

Формирования когнитивной инклюзивной компетенции у *студентов – бакалавров* осуществлялось более успешно и в более сокращенное время обучения, поскольку изучение разделом дисциплины «Педагогика»: «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика» создала прочную теоретическую и методологическую базу для понимания и

освоения нового раздела «Теория и практика инклюзивного образования». Студенты успешно использовали интернет-ресурсы и создали педагогическое портфолио, наполненное технологиями организации инклюзивного образования. Однако, недостаточность педагогического опыта, педагогической практики не позволяло сформировать у студентов опыт реализации инклюзивного образования, но теоретическая готовность подтверждалась качеством обучения. Несмотря на то, что деловые и ролевые игры формировали умения работать в команде, находить выход из неординарных ситуаций, но все же студенты, как они рефлексировали свою деятельность на практике, затруднялись вести диалог с родителями, имеющими ребенка с ОВЗ. Психологические тренинги не смогли сократить «разрыв» между теоретической и практической готовностью студента к реализации инклюзивного образования.

В ходе обучения студенты выявили и личностные проблемы включения в инклюзивное образование, а именно, наличие требуемых личностных качеств в работе с детьми с ОВЗ – терпимость, сосредоточенность внимания, эмпатийность и т.п. Студенты отмечали, что им трудно проявлять и осуществлять самоконтроль тех личностных качеств, которые востребованы данным видом образования – инклюзивным. Видимо, можно говорить о необходимости профессионального отбора педагогов для реализации инклюзивного образования в образовательной организации (группе).

Реализация программ дополнительного образования («Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной общеобразовательной организации», «Проектирование и организация инклюзивного образовательного процесса в условиях среднего профессионального образования» для *типологических групп воспитатели дошкольных образовательных организаций, учителя начальной школы и общей средней школы*) позволила выявить следующее.

Программы успешно формировали когнитивную компетентность готовности к реализации инклюзивного образования, навыки проектирования, но способы реализации спроектированных моделей и технологий инклюзивного образования оставались не востребованными и не выявлены. Эти данные позволяют утверждать необходимость расширения практической составляющей в программах дополнительного образования. Деловые и ролевые игры и коммуникативно-диалоговые технологии для воспитателей и учителей позволяли частично компенсировать недостающий педагогический опыт работы в реализации инклюзивного образования. В обучении воспитателей и учителей в системе дополнительного образования использование кейс-метода в основном осуществлялось в их самостоятельной работе, качество которой не всегда удавалось своевременно контролировать. Однако работа консультирования обучающихся практиков в режиме веб-консультаций позволяло выявить индивидуальные проблемы педагогической деятельности педагогов на практике и своевременно оказать им помощь. В качестве таких профессиональных проблем выступили: установление первичных контактов с ребенком, предупреждение негативных эмоциональных реакций детей норморазвивающихся и т.п. Именно рефлексия педагогами-практиками своей деятельности позволила корректировать обучающие программы дополнительного образования.

Подготовка *школьных психологов* к реализации инклюзивного образования в процессе освоения учебных программ «Психолого-педагогическое сопровождение деятельности обучающегося с особыми образовательными потребностями», «Организация эмоционально-благоприятной и здоровьесберегающей среды инклюзивного образования» позволила установить, что данная группа обучающихся наиболее готова к реализации инклюзивного образования (в части общения, коммуникаций, социализации) не только на уровне когнитивной компетенции, но и практической. Это объясняется наличием фундаментальной психологической подготовки данной

категории обучающихся в области указанных сфер и наличием опыта проведения психологических тренингов. Однако, выявлена проблема в вопросах оказания психолого-педагогической помощи педагогам-практикам в оптимальной организации учебной деятельности детей с ОВЗ совместно с норморазвивающимися детьми, профилактика конфликтов между родителями данной категории родителей. Данная проблема, своевременно обнаруженная, эффективно была разрешена с помощью ролевых игр «Встреча с родителями, имеющими ребенком с ОВЗ», «В диалоге с родителями», а также психологическим тренингом «Вместе поможем ребенку с ОВЗ. Проблемно-поисковые методы в работе со школьными психологами позволяли обучающимся накопить портфолио возможных проблем и технологии их разрешения (например, «Конфликт на уроке между ребенком нормативно развивающимся и ребенком с ОВЗ»), которое было представлено как своеобразная матрица «разрешения конфликта».

Обучая руководителей образовательных организаций (учебные программы - «Организационно-управленческие основы инклюзивного общего образования», «Организационно-управленческие основы инклюзивного профессионального образования»), установили, что когнитивная компетенция относительно реализации инклюзивного образования у данной группы обучающихся изначально достаточно высокая. Однако, в процессе реализации учебных программа возникла необходимость корректировки их содержания, в частности таких вопросов, как психология управления кадровым и родительским ресурсами в организации в группе инклюзивного образования, методы управление совместной деятельностью педагогов и родителей в условиях инклюзивного образования, проектирование и реализация моделей инклюзивного образования в конкретной образовательной организации. Как показал эксперимент, что руководители эффективнее работают, если они включены в проектную и поисковую деятельность, которые ближе им по роду деятельности. Данная группа обучающихся более остро и глубже понимают проблемы, которые могут возникнуть при реализации

инклюзивного образования, и самостоятельно активно искали ответы на обозначенные проблемы.

Позитивная ценностно-смысловая мотивационная направленность личности педагога на принятие ребенка с ОВЗ и идеологии инклюзивного образования как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования эффективно формировалась у студентов – бакалавров, учителей, школьных психологов, руководителей с помощью ролевых игр, которые позволяли обучающимся принимать различные роли, позиции и чувствовать себя как тот или иной участник образовательного процесса в инклюзивном образовании. Впечатления от эмоциональных ощущений себя в той или иной роли, у обучающихся были различными: студенты рассказывали, что они приобрели новый социально-эмоциональный опыт и поняли, что значит быть ограниченным и это позволяет им иначе посмотреть на свою роль в инклюзивном образовании; воспитатели, отмечали, что у них усилилась мотивация помогать детям с ОВЗ; учителя, высказали суждения об усилении ответственности за результаты своей деятельности с детьми с ОВЗ; руководители, говорили о проблеме, как мотивировать не только себя на реализацию инклюзивного образования, но и педагогов, родителей на эффективную помощь ребенку с ОВЗ. Пришедшие обучаться на программы дополнительного образования в большей степени педагоги-практики изначально были мотивированные на реализацию инклюзивного образования. Однако в процессе освоения учебных программ открывались ценности и смыслы собственной деятельности, роли и позиции в инклюзивном образовании: понимание ребенка с ОВЗ, его особенностей, потребностей, мотивов; специфики и степени помощи ребенку с ОВЗ; значимость социализации такого ребенка в общество сверстников и т.п. Основной мотив их деятельности, как высказали студенты и педагоги: «4 П – понять, принять, помочь, поддержать». Школьные психологи мотив своей профессиональной деятельности связывали с созданием психологически здорового и эмоционально комфортного климата в детско-взрослом сообществе и

свою роль они видели в формировании вербальных и невербальных способов общения, рождающих понимание друг друга: «2 П – познай и пойми». Мотивационная направленность деятельности руководителей образовательных организаций определялась созданием условий для достижения эффективности реализации инклюзивного образования, которую можно образно представить, как «3 П – проектируй, представляй, пробую». В совокупности в процессе обучения у обучающихся, принадлежащих к различной типологической группе, формировалась общая «позитивная программа профессиональной направленности на ребенка с ОВЗ и реализацию инклюзивного образования».

Операционально-деятельностная способность как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования, представленный навыками создания эмоционально благоприятной здоровьесберегающей среды совместного обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников; умениями организовывать совместную деятельность детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического и индивидуального развития, формировалась у каждой категории обучающихся неоднозначно и неравномерно, что обусловлено различными факторами.

У студентов – бакалавров данный критерий готовности реализации инклюзивного образования сложно и с затруднениями, что обусловлено особенностями организации педагогической практики на 1 и 2 курсах (эпизодичность) и небольшим количеством заданий по инклюзивному образованию на педагогической практике. Студентам удалось успешнее и правильно спроектировать и реализовывать средовые пространственно-предметные условия для общения детей друг с другом, чем организовывать совместную деятельность детей в норме развивающимися и детей с ОВЗ. Именно данный критерий актуализировал потребность изменения содержания и форм организации производственной и преддипломной практики: поиск соответствующих

баз практик, реализующих инклюзивное образование; изменение модели организации практики, чередуя виды деятельности на практике с детьми в норме развивающимися, и с детьми с ОВЗ для более гибкого использования методов обучения, развития, воспитания детей.

Воспитатели дошкольных образовательных организаций, учителя начальной и общей средней школы, как показали наблюдения за их деятельностью на практике успешно справлялись с различными формами организации досуговой, внеурочной, развлекательной и игровой деятельности детей в норме развивающимися и детей с ОВЗ. Затруднения вызвали формы и методы организации непосредственно организованной деятельности в дошкольных образовательных организациях и учебной деятельности в школе, несмотря на то, что в группе, классе находились 2-3 ребенка с небольшими ограничениями в здоровье (незначительные нарушения слуха, зрения, движения). Если качественно решать задачи инклюзивного образования, то это потребует кардинального пересмотра образовательной программы подготовки и переподготовки педагогических кадров. Чтобы навыки создания эмоционально благоприятной здоровьесберегающей среды совместного обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников и умения организовывать совместную их деятельность с учетом особенностей психофизического и индивидуального развития детей стали устойчивым опытом практической деятельности педагога потребуются и увеличение доли практики в подготовке и переподготовке педагогических кадров.

Школьные психологи, как показал эксперимент, в меньшей степени затруднялись проявлять навыки и умения сопровождать деятельность детей с ОВЗ, организовывать здоровьесберегающую среду инклюзивного образования, т.к. в их психологическую подготовку входило освоение данных компетенций. От психологов требовалось освоить навыки и умения организации совместной эмоционально комфортной и здоровьесберегающей деятельности детей в норме развивающихся и детей с ОВЗ с учетом их индивидуальных и психологических

особенностей. Несмотря на теоретические компетенции психологов в вопросах возрастной психологии, они не всегда успешно справлялись с заданиями по организации совместной деятельности детей на основе знаний их индивидуальных особенностей. В ходе эксперимента эффективным методом обучения для данной категории обучающихся явилось сочетание методов: методы организации совместной деятельности – мозговой штурм по методам организации – рефлексия результативности педагогических действий. В данном случае обучающиеся как практические психологи профессионалы оказывали друг другу профессиональную поддержку в решении нестандартных ситуаций общения и деятельности детей в условиях инклюзивного образования.

Руководители образовательных организаций в процессе обучения, как практики, по своему функционалу не включенные активно в операциональную деятельность по созданию здоровьесберегающей среды и совместной деятельности детей в норме развивающихся и с детей ОВЗ в условиях инклюзивного образования, не смогли качественно продемонстрировать данный критерий готовности реализации инклюзивного образования по причине мотивации на данный вид деятельности. Однако, как показал педагогический эксперимент, руководители, имея достаточной высокий уровень когнитивной инклюзивной компетенции, выступили в качестве компетентных экспертов в данном вопросе относительно других групп обучающихся.

Личностные качества, раскрывающую личность педагога как личность милосердную, эмпатийную, оптимистичную, ответственную и т.п., как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования, раскрывались по-разному в различных типологических группах:

– студенты – бакалавры понимали значимость личностных качеств, адекватно оценивали их наличие у себя, критические относились к их самовоспитанию и оценивали свою возможность по данному критерию работать в условиях инклюзивного образования;

– воспитатели и учителя, несмотря на критический анализ своих личностных качеств и их наличие у себя, хотели работать в условиях инклюзивного образования и участвовать в дополнительных тренингах по развитию или актуализации необходимых качеств личности педагога, которые бы способствовали успешной их деятельности в инклюзивном образовании;

– школьные психологи высказывали суждения, что для работы в условиях инклюзивного образования требуются особые личностные качества педагога и нельзя допускать к работе с детьми с ОВЗ, людей равнодушных, не способных к сопереживанию, безответственных, при этом отметив, что психологу не обязательно иметь «полный набор позитивных личностных качеств», т.к. он эпизодично работает с детьми с ОВЗ и способен на этот отрезок времени актуализировать лучшие качества». Данная позиция, на наш взгляд, спорная и может быть предметом отдельного исследования.

Руководители образовательных организаций единодушны были во мнении о том, что все педагоги, независимо от того, что одни работают в условиях инклюзивного образования, а другие нет, должны владеть набором личностных качеств, которые обуславливают эффективность и качество их деятельности, комфортность общения с детьми с ОВЗ и их родителями. Как показывает практика, не все позитивные личностные качества может предъявить ребенку с ОВЗ и его родителями педагог, что определяется его собственным воспитанием, культурой поведения, сформированной в процессе жизнедеятельности, умением рефлексировать и контролировать проявление своих личностных качеств и т.п. Данный критерий готовность к реализации инклюзивного образования в короткий промежуток времени обучения не может быть сформирован, но несколько скорректирован самим педагогом может при наличии сильной мотивации оказать помощь и поддержку ребенка в среде нормально развивающихся детей. Как показал эксперимент, наиболее эффективным методом в данной ситуации является метод рефлексии своих педагогических действий, в которых проявляются личностные

качества педагога, как «взгляд на себя со стороны».

В результате педагогического эксперимента выявлена *эффективность* следующих формы организации их деятельности в процессе обучения независимо от типологической группы педагогов:

– деловые и ролевые игры, поскольку они создавали среду состязания команд, демонстрации собственных навыков и умений находить выход из неординарных ситуаций, носили игровой характер и позволяли принимать на себя различные роли (педагога, родителя, ребенка, руководителя и т.п.);

– проектирование как вид совместной и индивидуальной деятельности, т.к. создание проекта – это результат деятельности, который можно обнаружить по окончании работы, оценить его качество самостоятельно или коллегиально, своевременно исправить после обсуждения.

Применение личностно-ориентированных технологий позволили выявить *специфику результативности и их воздействия на типологическую группу*:

– коммуникативно-диалоговые технологии и «мозговой штурм» более результативны в работе с воспитателями и учителями, т.к. данная технология актуализирована в процессе педагогической деятельности во всех ее видах;

– проблемно-поисковые успешно оптимизировали деятельность руководителей и психологов в процессе занятий, поскольку именно данной категории обучающихся приходится решать ежедневно проблемные ситуации, возникающие во взаимодействии со взрослыми и детьми;

– кейс-метод и интернет – ресурсы результативно использовались в работе со студентами, т.к. они во всех видах учебных занятий организуют свою деятельность по сбору и переработки информации, применению ее в новых видах деятельности.

В ходе эксперимента выявлены *педагогические закономерности*

формирования готовности педагогов различных групп к реализации инклюзивного образования:

- формирование способности педагога к проектированию определяется пониманием научных основ и принципов проектирования, а также личностным контролем направленности способов, методов, средств (алгоритма проектирования) на достижение цели педагогической деятельности;

- развитие личностных качеств, необходимых для успешной реализации инклюзивного образования, определяется умением рефлексировать свои качества и модели поведения и своевременно контролировать и их корректировать относительно ситуации поведения ребенка с ОВЗ;

- формирование готовности к реализации инклюзивного образования как специальная педагогическая компетентность обусловлено совокупностью факторов (средовых, содержательных, технологических, личностной направленностью, практической деятельностью и т.п.).

Таким образом, апробация программ подготовки и переподготовки педагогов для работы в условиях инклюзивного образования, направленные на формирование готовности к реализации инклюзивного образования, позволила выявлять особенности данного процесс – необходимость системной организации процесса обучения; усиление доли практической подготовки по освоению технологий организации инклюзивного образования, приобретения опыта понимания детей с ОВЗ и их родителей, саморегуляции. Педагогический эксперимент подтвердил эффективность разработанных программы и технологий обучения субъектов образовательного процесса, принадлежащих к различным типологическим группам, доказательством чему является положительная динамика проявленных в ходе подготовки и переподготовки критериев готовности к реализации инклюзивного образования.

Проведенный *контрольный этап исследования* подтвердил эмпирические данные, выявленные на формирующем этапе исследования. Цель контрольного этапа исследования состояла в выявлении количественных и качественных данных, подтверждающих эффективность разработанной программы и технологий формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, принадлежащих к различным типологическим группам. Задачи контрольного эксперимента состояли в изучении новообразования, уровней проявленных критериев готовности педагогов к реализации инклюзивного образования: когнитивная инклюзивная компетенция, ценностно-смысловая мотивационная направленность, операционально-деятельностная способность, личностные качества педагога. Контрольный этап эксперимента осуществлялся диагностическими методиками аналогичными констатирующему этапу исследования.

Анализ полученных результатов контрольного этапа исследования позволил установить следующие количественные и качественные данные.

Когнитивная инклюзивная компетенция как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования, исследуемая творческим заданием на тему «Создайте образ (графический, образный, схематический, виртуальный и т.п. - проект, модель, конструкция – на выбор), позволил выявить более расширенные представления о нем у всех участников эксперимента независимо от принадлежности в типологической группе. Представления обучающихся по программам подготовки и переподготовки 100% соответствовали теоретическим знаниям, освоенным в процессе обучения. В моделях расширено представлены и описаны те показатели инклюзивного образования, которые не констатирующем этапе эксперимента не имели места: названы все необходимы качества личности педагога для реализации инклюзивного образования, точно описаны и представлены в модели особенности отношений в системе «родитель - ребенок с ОВЗ», «педагог-ребенок с ОВЗ», детализированы особенности процесса обучения.

воспитания, социальные ситуации развития ребенка с ОВЗ, появились новые признаки в моделях – индивидуальное сопровождение ребенка в образовательном пространстве, что является подтверждающим фактором результативности проведенного педагогического эксперимента. Количественные данные представлены в таблице 13.

Таблица 13

Выбор показателей инклюзивного образования

Показатели ИО	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Совместное обучение</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Доступное образование</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Поддержка каждого</i>	+	+	+	+	+	
<i>Ограниченные возможности</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Отношения между сверстниками</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Отношения между родителями</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Ценностно-смысловые установки</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Принятие ответственных решений</i>	+	+	+	+	+	+
<i>Рефлексия</i>	+	+	+	+	+	+

<i>Особые личностные качества</i>	+	+	+	+	+	+
---	---	---	---	---	---	---

Ценностно-смысловая мотивационная направленность как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования исследовалась методикой диагностики социально-психологических установок (О.Ф. Потемкина): «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат». Качественный анализ полученных данных на контрольном этапе исследования показал, что установки у испытуемых различной типологической группы не отличаются так резко по направленности, как это отмечалось на констатирующем этапе. У студентов наряду с мотивом сделать карьеру, который оказался не приоритетным мотивом, появился мотив – помогать и поддерживать детей с ОВЗ и семье; у воспитателей, учителей, школьные психологи обнаружены мотивы альтруистические, ориентированные на результат; руководители сформулировали мотивы своей деятельности – поиск гуманных технологии управления, координации и проектирования условий инклюзивного образования как системный управленческий результат. Эгоистических и процессуальных мотивов не выявлено. Качественные результаты подтверждены количественными данными в таблице 14.

Таблица 14

Ценностно-смысловая мотивационная направленность (в %)

Направленность	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Альтруизм</i>	55	60	75	60	10	-
<i>Эгоизм</i>	-	-	-	-	-	-

<i>Процесс</i>	-	-	-	-	-	-
<i>Результат</i>	45	40	25	40	90	100

Операционально-деятельностная способность как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования диагностировался методикой изучения коммуникативных и организаторских способностей. Низкий уровень операционально-деятельностных способностей не выявлен ни в одной из типологических групп участников эксперимента. Средний уровень операционально-деятельностных способностей выявлен только у студентов, что объясняется наличием недостаточного количества часов по педагогической практике инклюзивной. Существенно изменился высокий уровень операционально-деятельностных способностей всех участников эксперимента по количественным и качественным показателям: умение решать неординарные ситуации в инклюзивном образовании на теоретическом (проблемная ситуация) и реальном уровне (отношение с ребенком с ОВЗ); точно реализовать на практике локально часть своего проекта; уверенно и адекватно принимать решение, высказывать суждение относительно принятого решения. Высший уровень операционально-деятельностных способностей проявлен у всех испытуемых, но в процентном отношении по-разному: психологи 100% проявили данный критерий, что объясняется имеющимся опытом практической работы с детьми с ОВЗ и их родителями; почти равнозначными стали показатели у воспитателей и учителей, что иллюстрирует уровень освоенных навыков и умений; у студентов появился высший уровень, хотя в процентном отношении незначительно повысился; у руководителей изменения произошли в высоком и высшем уровне. Наблюдения за всеми участниками в практической деятельности позволил и убедиться, что новообразованиями в данном критерии явились: все участники проявили гибкость в изменении модели поведения и средств общения с родителями и детьми с ОВЗ; умело

организовывали совместные виды деятельности детей в норме развивающимися и детей с ОВЗ, что на констатирующем этапе эксперимента вызывало у них затруднения; руководители образовательных организаций адекватно смогли наблюдать и оценивать результаты деятельности педагогов, психологов в условиях интегрированного образования, чего не было выявлено на начало эксперимента. Количественные данные отражены в таблице 15.

Личностные качества педагога как критерий готовности педагога к реализации инклюзивного образования исследовались методикой «Интолерантность-толерантность» (ИНТОЛ) и методикой ценностных ориентаций (М. Рокич).

Таблица 15

**Особенности операционально-деятельностной способности
(коммуникативные и организаторские в %)**

Уровни	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Высший</i>	20	45	40	50	100	70
<i>Высокий</i>	50	65	60	50		30
<i>Средний</i>	40					
<i>Низкий</i>			-	-	-	-

Методика «Интолерантность–толерантность» (ИНТОЛ) позволила выявить уровень толерантности педагогов различных типологических групп и ее общую особенность: толерантность – ведущее качество личности педагога, работающего в условиях инклюзивного образования; толерантность педагог может развивать самостоятельно путем саморегуляции и изменения отношения к детям с ОВЗ; толерантность –

есть показатель высокой культуры и гуманизма педагога. Констатирующий эксперимент не проявил такой позиции и понимание участников относительно толерантности как личностного качества педагога, что также можно назвать новообразованием в представлениях педагогов различной типологической группы. Количественные данные в итоговой обработке представлены в таблице 16.

Таблица 16

Особенности толерантности участников эксперимента

Баллы/Индекс	Студенты	Воспитатели	Учителя начальной школы	Учителя средней школы	Психологи	Руководители ОО
<i>Максимальный индекс «ИНТОЛ»: +32 балла</i>	28	32	32	30	32	30

Методика исследования ценностных ориентаций (М. Рокич) показала, что терминальные ценности (счастливая семейная жизнь и др.) и инструментальные ценности (честность, свобода, рационализм и др.) органично соотнесены у испытуемых в типологических группах; высказаны мнения, что инструментальные ценности определяют личность и их надо прививать детям как в норме развивающимся, так и детям с ОВЗ; освоенные и осознанные ценности взрослыми и детьми, помогают создавать комфортные социально-психологические отношения. Не установлены принципиальные отличия в приоритетах ценностей участников эксперимента, что объясняется, на наш взгляд, общей ценностно-смысловой платформой разработанных программ подготовки и переподготовки педагогических кадров для реализации инклюзивного образования.

По показателям готовности педагогов к реализации инклюзивного образования у студентов-бакалавров не обнаружен низкий уровень,

существенно повысился критерий – личностные качества, что говорит о самовоспитании студентов и подготовки к работе в новых условиях; значительно изменился средний уровень по всем критериям. У воспитателей незначительные изменения наблюдаем в среднем уровне, но произошли существенные изменения по всем критериям на высоком уровне, что позволяет утверждать о наличии способности у воспитателей к самообразованию и высокой потребности изменять практику инклюзивного образования. У учителей начальных классов низкий уровень готовности к реализации инклюзивного образования не выявлен, а по показателям высокого и среднего уровня готовности произошли незначительные изменения за счет перемещения учителей равномерно с низкого на высокий и средний уровень готовности. У учителей средней школы – показатели готовности резко изменились на высоком уровне, а на среднем произошли незначительные изменения, что, на наш, взгляд объясняется высокой мотивацией и ответственностью учителей в подготовке ребенка к будущим выпускным экзаменам. Школьные психологи показали наиболее лучшие результаты за счет «доработки» своих профессиональных навыков и личностных качеств, что значительно сократило процент среднего уровня участников эксперимента. По операционально-деятельностному критерию готовности к реализации инклюзивного образования, только данная категория участников эксперимента показала 100%. Руководители образовательных организаций 100% показали по критерию когнитивная инклюзивная компетенция, что доказывает качество разработанных программа переподготовки и технологий обучения, апробированных на формирующем этапе; по другим критериям готовности произошли равномерные изменения на высоком и среднем уровне с приоритетами изменений показателей на высоком. Совокупные количественные данные контрольного этапа эксперимента по критериям готовности участников различных типологических групп к реализации инклюзивного образования представлены в таблице 17.

Таблица 17

**Критерии и показатели готовности педагогов к реализации
инклюзивного образования**

(контрольный этап эксперимент в %)

Уровни /критерии	Когнитивная инклюзивная компетенция	Ценностно- смысловая мотивационная направленность	Операционально- деятельностная способность	Личностные качества
Студенты-бакалавры				
Высокий	35	40	24	60
Средний	65	60	76	40
Низкий				
воспитатели дошкольных образовательных организаций				
Высокий	62	67	60	59
Средний	38	33	40	41
Низкий				
учителя начальной школы				
Высокий	41	42	43	51
Средний	59	58	57	49
Низкий				
учителя общей средней образовательной школы				
Высокий	67	74	55	68
Средний	43	36	45	42
Низкий				

психологи образовательных организаций				
Высокий	80	90	100	70
Средний	20	10		30
Низкий	-	-		
руководители образовательных организаций				
Высокий	100	55	60	51
Средний		45	40	49
Низкий				

Таким образом, полученные эмпирические данные контрольного этапа исследования убедительно доказывают позитивную динамику по качественным и количественным параметрам готовности всех групп, обучающихся к реализации инклюзивного образования. Программы подготовки и переподготовки, спроектированные на высоком уровне теоретических современных знаний в области инклюзивного образования, равномерно у всех участников эксперимента повысили теоретические инклюзивные компетенции; критерии готовности к реализации инклюзивного образования - ценностно-смысловая направленность и личностные качества изменялись активным диалоговым технологиям обучения; по критерию готовности – операционально-деятельностному произошли изменения, но не столь значительные, что объясняется особенностями организации практической деятельности участников эксперимента. Данные этого показателя определили вектор дальнейшей модернизации процесса обучения и переподготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

Представленные во второй главе результаты исследования позволили выявить качественные характеристики когнитивной инклюзивной компетенции у педагогов различных типологических групп: студенты менее знакомы с особенностями инклюзивного образования; воспитатели дошкольных организаций – осведомлены лучше, но выделили отдельные характеристики инклюзивного образования; учителя начальной и средней школы обозначили такой показатель как отношения родителей, имеющих детей с ОВЗ, и родителей, имеющих детей норма развивающихся; психологи точно назвали особенности инклюзивного образования; руководителей определили значимость инклюзивного образования как стратегии развития образования. Проектная деятельность участников эксперимента убедительно показала, недостаточность компетенций почти всех субъектов образования в вопросах организации инклюзивного образования.

Изучение ценностно-смысловой направленности педагогов позволило выявить, что установки у различной типологической группы субъектов различные: у студентов в большинстве преобладают эгоистические, у воспитателей – альтруистические, учителей – на процесс, а у руководителей - на результат. Несмотря на различие установок и ценностей педагогов различных типологических групп, констатирующий эксперимент позволил обнаружить устойчивую мотивацию и потребность на освоение механизмов инклюзивного образования как путь обеспечения качества его реализации.

Диагностика позволила установить некоторые закономерности, проявленные на констатирующем этапе исследования у различных типологических групп: студенты – бакалавры проявили самый низкий уровень готовности к реализации инклюзивного образования, что обусловлено временными показателями обучения в вузе; учителя школы оказались на среднем уровне показателей, т.к. операционально-деятельностная способность проявлена на достаточно низком уровне; у психологов – когнитивная инклюзивная компетенция, ценностно-

смысловая мотивационная направленность, личностные качества проявлена на достаточно высоком уровне как изначальной психологической готовностью оказывать помощь и поддержку нуждающимся; у руководителей образовательных организаций критерии готовности к реализации инклюзивного образования распределены в основном на среднем уровне.

Эмпирические данные убедительно доказывают актуальность проведенного исследования и возможность решения выявленных проблем в ходе апробации новой модели формирования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования в процессе педагогической подготовки.

В результате апробации структурно-типологической деятельностной модели (СТДМ) подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования выявлена положительная динамика формирования критериев готовности, специфика их проявления у педагогов различных типологических групп. Педагогический эксперимент выявил эффективность форм организации процесса обучения независимо от типологической группы педагогов: деловые и ролевые игры, создавшие среду состязания команд, демонстрации собственных навыков и умений находить выход из неординарных ситуаций; проектирование как вид совместной и индивидуальной деятельности. Использование личностно-ориентированных технологий позволило выявить специфику их воздействия на типологическую группу педагогов: коммуникативно-диалоговые технологии более результативны в работе с воспитателями и учителями; проблемно-поисковые успешно оптимизировали деятельность руководителей и психологов в процессе занятий; кейс-метод и интернет – ресурсы результативно использовали студенты. В ходе эксперимента выявлены педагогические закономерности формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования.

По показателям готовности педагогов к реализации инклюзивного

образования положительная динамика проявлена следующим образом: у студентов-бакалавров не обнаружен низкий уровень, существенно повысился критерий – личностные качества; у воспитателей произошли существенные изменения по всем критериям готовности на высоком уровне; у учителей начальных классов по показателям высокого и среднего уровня готовности произошли незначительные изменения за счет перемещения учителей равномерно с низкого на высокий и средний уровень готовности; у учителей средней школы – показатели готовности резко изменились на высоком уровне; школьные психологи показали наиболее лучшие результаты за счет «доработки» своих профессиональных навыков и личностных качеств значительно сократило процент среднего уровня участников эксперимента. Существенные изменения количественные и качественные проявлены по операционально-деятельностному и личностным качествам критериям готовности к реализации инклюзивного образования. Полученные новообразования подтверждают эффективность разработанной модели формирования готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов различных типологических групп.

Заключение

В современных условиях качество образования определяется не только результирующими показателями, но и процессуальными характеристиками. В условиях инклюзивного образования и то, и другое во многом зависит от готовности педагогов, как ведущих субъектов инклюзивного образовательного процесса, реализовать его.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования формируется не только и не столько в процессе освоения профессиональных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров, сколько определяется возможностями использования стратегий непрерывного личного самообразования в аспекте проблем инклюзии.

Современная проблематика подготовки кадров для системы инклюзивного образования очень широка и охватывает все уровни образования (от дошкольного до послевузовского) и все возможные типологические группы педагогов, задействованных в организации инклюзивного образовательного процесса (от воспитателей дошкольных образовательных учреждений до преподавателей университетов). Важно отдельно отметить ключевые аспекты формирования готовности к реализации инклюзивного образования специалистов помогающих профессий (педагогов-психологов, ассистентов-помощников, тьюторов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования и т.д.), которые тесно связаны с возможностями построения гибких траекторий магистерской подготовки и послевузовского профессионального самообразования.

Проблема формирования готовности педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования требует от современных исследователей системного подхода и поиска конструктивных вариантов ее решения. По мнению большинства исследователей, универсальные модельные образцы формирования готовности педагогических кадров различных типологических групп к реализации инклюзивного

образования сфокусированы на использовании возможностей образовательных программ магистратуры и программ профессиональной переподготовки и дополнительного профессионального образования. Представленный в настоящем исследовании опыт формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования демонстрирует один из множества возможных вариантов решения вышеназванной проблемы.

Проведенный теоретический анализ проблем подготовки кадров для системы инклюзивного образования обозначил вариативные стратегии перспективного исследовательского поиска, которые отвечают, с одной стороны, потребностям государства и общества в педагогических кадрах, готовых к качественной реализации инклюзивных образовательных практик, с другой стороны, определены объективно существующим уровнем педагогической науки, которая активно ассимилирует идею социальной и образовательной инклюзии и требует инновационных междисциплинарных исследований.

Инклюзия как социальная идея и образовательная практика в настоящее время проникает в сознание современных педагогов, изменяет соотношение в дихотомии «возможного-невозможного», нивелирует физические и психологические барьеры взаимодействия между людьми, ориентирует на новое понимание инаковости и принятие ее как уникальности личности, формирует толерантность и учит терпению. Открытость новому знанию, мобильность профессионального и гибкость личного сознания, готовность к постоянным изменениям – вот качества, характеризующие современного инклюзивного педагога, от которого зависит в дальнейшем не только успешность реализации инклюзивного образования, но и решение глобальной задачи, связанной с зарождением и развитием основ инклюзивного общества.

Библиография

1. *Алехина С.В.* Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 26-32.
2. *Алехина С.В., Фальковская Л.П.* Педагог инклюзивной школы: новый тип профессионализма. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2014. – 28 с.
3. *Анисимова Э.С.* Методические аспекты использования Smart-технологий в подготовке педагогов дошкольного образования // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIX Международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев), 2018. С. 37-39. С. 37-39.
4. *Антончик Е.Н.* Подготовка учителя начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы методики начального обучения и эстетического воспитания учащихся: материалы IV республиканской научно-практической конференции. – Могилёв: Издательство Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова, 2017. – С. 343-345.
5. *Ахметова Д.З.* Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу // Педагогическое образование и наука. 2014. № 1. С. 65-70.
6. *Бараковских К.Н., Третьякова Н.В.* Современные исследования состояния инклюзивного образования в среднем профессиональном и высшем образовании // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. Электронный ресурс. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=30119>
7. *Беленкова Л.Ю.* Профессионально-личностная готовность преподавателя к тьюторскому сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в

- условиях инклюзивного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 76-80.
8. *Белкина В.Н.* Некоторые аспекты моделирования непрерывной профессиональной подготовки педагога дошкольного образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 3. С. 106-110.
 9. *Блинова Л.Н.* Особенности подготовки педагогов в системе многоуровневого образования для работы в условиях инклюзии // Герценовские чтения. Начальное образование. 2016. Т. 7. № 1. С. 216-221.
 10. *Большанина Л.В., Грибукова О.Г.* Профессиональная готовность будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. С. 50.
 11. *Ведерникова Л.В., Поворознюк О.А., Еланцева С.А.* Профессионально-педагогическая готовность будущих учителей физкультуры к инклюзивному образованию // Теория и практика физической культуры. 2017. № 6. С. 12-14.
 12. *Венгловская Н.С., Венгловский В.С.* Методика формирования психологической и методической готовности будущих учителей к работе в условиях инклюзивной образовательной среды // Фундирование инновационных подходов к здоровьесбережению, обучению, социальной адаптации и реабилитации различных категорий населения: Материалы Международной научно-практической конференции. – Липецк: Издательство Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 48-53.
 13. *Виколов А.Д., Бандаков М.П., Казаковцева Т.С.* Подготовка педагогов дошкольного образования к оздоровительно-образовательной работе с детьми // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 196-201.

14. *Винокурова Н.В., Иневаткина С.Е.* Профессиональная подготовка дошкольной образовательной организации к реализации инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 78-84.
15. *Винокурова Н.В., Приходченко Т.Н.* Проблемы подготовки будущих педагогов дошкольного образования // Казанская наука. 2014. № 9. С. 192-194.
16. *Возняк И.В.* Инклюзивное образование: как подготовить педагогов? // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2016. Т. 15. № 1. С. 37-41.
17. *Волкова В.В., Михальчи Е.В.* Исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования в вузах // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 5-15.
18. *Вяликова Г.С., Леонова А.В.* Организация инклюзивного образования в высшей школе на основе компетентностного подхода // Актуальные проблемы гуманитарных и правовых знаний в контексте инновационных практик: сборник статей. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 116-121.
19. *Гайдукевич С.Е.* Подготовка учителей-дефектологов к работе в условиях инклюзивного образования: программно-методический аспект // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов III международной научно-практической конференции. – Минск: Издательство Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, 2016. С. 168-173.
20. *Гайченко С.В.* Подготовка педагогов учреждений дошкольного образования к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Специфика педагогического образования в регионах России. 2016. № 1 (9). С. 43-44.

21. *Герасимов А.В.* Инклюзивная образовательная среда как условие успешной социализации студентов с инвалидностью // Человек. Общество. Инклюзия. 2019. № 4(40). С. 12-21.
22. *Горбунова Н.В.* Инновационные технологии подготовки будущих специалистов в сфере дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 131-134.
23. *Горюнова Л.В., Гутерман Л.А.* Внедрение инклюзивного образования как инновационный проект развития университета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 316-320. Электронный ресурс. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54323.htm>.
24. *Горюнова Л.В., Корнеева Т.В., Тимченко Е.С.* Профессиональная подготовка магистров по программе «Инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация»: теоретические основы и практические решения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 71-75.
25. *Горюнова Л.В., Мареев В.И., Ромашевская Е.С.* Подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования. - Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 120 с.
26. *Горюнова Л.В., Мареев В.И., Тимченко Е.С.* Тьюторство в инклюзивном образовании: теоретические основы и практика реализации. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2019. – 118 с.
27. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2020 гг. Электронный ресурс. URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0;>
28. Государственная программа «Развитие образования на 2013-2020 гг.». Электронный ресурс. URL: <http://base.garant.ru/70379634/>

29. *Дамадаева А.С., Бехоева А.А.* Проблемы и возможности реализации инклюзивного образования в современном вузе // Национальный психологический журнал. 2019. № 3(35). С. 125-133.
30. *Денисова Л.Р., Сороковых Г.В.* Готовность учителя иностранного языка к работе в условиях инклюзии // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 1. С. 61-67.
31. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова Н.В.* Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 119-128.
32. *Денисова Р.Р.* Ценностные аспекты профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 130-135.
33. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования. Электронный ресурс. URL: <http://static.government.ru/media/files/i6yH0TiCpoJ6dcd0zebKpxcts8ttFE42.pdf>
34. *Дуброва Т.И.* Сетевой формат развития кадрового потенциала сферы инклюзивного профессионального образования // Теория и практика современной педагогики: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: Издательство «Наука и просвещение», 2020. – С. 130-135.
35. *Дутикова Ю.С.* Условия подготовки и возможности формирования профессиональной готовности будущих учителей к работе в инклюзивном образовании // Педагогическое образование и наука. 2019. № 2. С. 120-124.

36. *Емельянова И.Д., Маркова С.В.* Актуальные проблемы подготовки педагогов-тьюторов инклюзивного образования детей дошкольного возраста // Вестник ВЭГУ. 2015. № 3 (77). С. 23-28.
37. *Задворная М.С.* Проблемы и пути совершенствования подготовки педагогов дошкольных образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования. Научные исследования: от теории к практике. 2016. № 3 (9). С. 95-98.
38. *Зорина Е.Е.* Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 165-184.
39. *Ивенских И.В., Сорокоумова С.Н., Суворова О.В.* Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики // Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. № 1. С. 12.
40. *Илюхина Т.С.* Проблемы организации инклюзивного образования в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования // Современные стратегии образования. 2019. № 1. С. 53-54.
41. *Иманкулова С.Э.* Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Актуальные вопросы образования и науки. 2019. № 2(68). С. 39-41.
42. *Инденбаум Е.Л.* Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 194-204.
43. *Калугина Д.А.* Готовность преподавателей российской высшей школы к работе в условиях образовательной инклюзии // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 1. С. 35-45.
44. *Кирсанова В.Г., Ашихмина О.А., Павленко Т.А., Першина Л.А., Краева М.Ю.* Итоги и перспективы исследования образовательных

- дефицитов педагогических работников // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2018. № 3-2. С. 461-470.
45. *Колыванова Л.А., Носова Т.М.* Формирование профессиональной готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2(11). С. 25-29.
46. *Кочесокова М.Г., Ногерова М.Т., Таукенова Л.М., Афаунова Л.М.* Развитие готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Образовательный вестник «Сознание». 2020. Выпуск 22. № 11. С. 6-10.
47. *Краснопевцева Т.Ф., Фильченкова И.Ф., Винокурова И.В.* К вопросу о готовности научно-педагогических работников вуза к реализации инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2020. Том 8. № 1. С. 5.
48. *Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н.* Проблема кадрового обеспечения обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 183-190.
49. *Кузьмина О.С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2015. – 319 с.
50. *Кузьмина О.С.* Проблемы подготовки кадров к работе в условиях инклюзивного образования. Обзор педагогических исследований // Международный научно-исследовательский журнал International Research Journal. 2016. № 4 (46). Часть 3. С. 71-74.
51. *Мануйлова В.В.* Настоящее и будущее отечественной системы специального и инклюзивного среднего профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2018. № 4. С. 114-117.

52. Мануйлова В.В. Организационно-методические аспекты деятельности ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3(45). С. 105-115.
53. Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья на 2018-2020 годы. Электронный ресурс. URL: <http://autisminrussia.org/sites/default/files/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BC%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD.pdf>
54. Методические рекомендации по обеспечению реализации среднего инклюзивного профессионального образования и профессионального обучения: Учебно-методическое пособие для руководителей, педагогов, мастеров производственного обучения системы среднего профессионального образования: / А.И. Рожков и др. – М.: ПАРАДИГМА, 2017. – 78 с.
55. Мигунова Е.В. Инновации в подготовке педагогов дошкольного образования к взаимодействию с семьей // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3. С. 175-178.
56. Мигунова Е.В. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования в вузе к организации театрализованной деятельности с детьми // Вестник Новгородского государственного университета. 2014. № 79. С. 54-57.
57. Михайлова Н.Ю. К вопросу профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов дошкольного образования //

Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. – Тверь: Тверской государственный университет, 2014. С. 270-274.

58. *Панасенкова М.М., Скорик Е.А.* Методическое сопровождение педагога, реализующего инклюзивную практику, в системе повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 10-17.
59. Повышение профессиональной компетенции педагогов в условиях введения ФГОС обучающихся с ОВЗ: Сборник материалов участников областной научно-практической конференции (14 декабря 2017 года, г. Киров) / Сост. М.С. Давыдова; Коллектив авторов; КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка», 2017. – 205 с.
60. *Романенкова Д.Ф.* Реализация мероприятий по обеспечению доступности среднего профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. № 3(11). С. 25-30.
61. *Романова Л.М.* Модель повышения квалификации преподавателей инклюзивного образования // Инклюзия в образовании. 2016. № 3 (3). С. 8-15.
62. *Ромашевская Е.С.* Подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: аспекты теории и практики: монография. – Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 144 с.
63. *Ромашевская Е.С.* Профессиональная подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования: поиск эффективных условий // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2018. № 2(42). С. 63-68.

64. *Руднева А.А.* Новое качество дошкольного образования и готовность системы ДПО к развитию кадрового потенциала // *Непрерывное образование: XXI век.* 2016. № 4(16). С. 1-8.
65. *Самарцева Е.Г.* Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста // *Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции.* - Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. С. 903-908.
66. *Самарцева Е.Г.* Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования к осуществлению коррекционной деятельности в условиях инклюзивного обучения // *Ученые записки Орловского государственного университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1(35). С. 329-331.
67. *Самарцева Е.Г.* Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: диссертация ... канд. пед. наук. – Орел, 2012. – 259 с.
68. *Селиванова Ю.В.* Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе // *Социокультурная интеграция и специальное образование. Сборник научных статей.* – М.: Издательство «Перо», 2015. – С. 504-514.
69. *Сигал Н.Г.* Инклюзия сегодня: за и против: монография. – Казань: Отечество, 2017. – 200 с.
70. *Сидамонти Э.Т., Кокаева И.Ю.* Профессиональная подготовка студентов – будущих учителей к работе в условиях инклюзивно-образовательной среды начальной школы // *Экономические и гуманитарные исследования регионов.* 2018. № 4. С. 55-61.

71. *Сманцер А.П.* Педагогические условия подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования // Известия Смоленского государственного университета. 2012. № 2(18). С. 301-309.
72. *Сманцер А.П., Курбыко З.С.* Теоретическое обоснование модели подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. Педагогика. 2013. № 15. С. 2-8.
73. *Смирнова И.В.* Содержание подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях дошкольного инклюзивного образования // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 69-72.
74. *Соловьева Е.А., Касимкина А.А.* Готовность будущих учителей иностранных языков к работе в условиях инклюзивного образования // Электронный научный журнал «Дневник науки». 2020. № 4. Электронный ресурс. URL: <http://www.dnevnika.ru/index.php>
75. *Старикова Л.Д., Смирнова Н.В.* Организация инклюзивного образования в профессиональной образовательной организации // Инновационное развитие науки и образования / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза, 2018. – С. 19-32.
76. *Старовойт Н.В.* Педагог инклюзивной школы в ракурсе профессиональных требований, научных исследований и практики // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. 2018. № 1(43). С. 180-184.
77. *Тамарская Н.В., Венцель Р.Б.* Возможности формирования инклюзивной компетенции преподавателя вуза // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2016. № 4 (38). С. 23-26.

78. *Тахтамышева Г.Ч.* Проблемы развития профессионального партнерства педагогов образовательных организаций в реализации инклюзивного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2019. Выпуск 2. С. 673-680.
79. *Тебенова К.С., Дахбай Б.Д., Рымханова А.Р., Жусупбекова З.Д., Мусеева Г.Н.* Проблемы подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзивного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3. С. 168-171.
80. *Турекулова Н.А., Садыкова А.А.* Инклюзивно ориентированная подготовка учителей в вузе // Научно-практические исследования. 2020. № 3-1(26). С. 119-123.
81. *Улзытуева А.И.* Современные проблемы подготовки педагогов дошкольного образования в вузе // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. III Международная научно-практическая конференция: сборник статей. под редакцией А.И. Улзытуевой. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. С. 77-84.
82. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Электронный ресурс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5ccee7251c500a26cd/
83. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс. URL: <http://zakonobobrazovanii.ru/>
84. *Хафизуллина И.Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Астрахань, 2008. – 23 с.
85. *Хитрюк В.В.* Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2013. №3(79). С. 189-194.

86. *Хитрюк В.В.* Инклюзивное образование глазами педагога: «НАДО», «ХОЧУ», «МОГУ» // *Веснік МДУ імя А.А. Куляшова*. 2014. № 1(43). С. 57-65.
87. *Четверикова Т.Ю.* Практическая готовность учителей к работе в условиях инклюзивного образования // *Вестник Белгородского института развития образования*. 2020. Т. 7. № 4(18). С. 129-138.
88. *Чотчаева Ф.А.* Практикум как эффективное средство подготовки персонала колледжа к инклюзивному образованию студентов // *Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации*. - Сборник статей победителей II Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. - С. 85-88.
89. *Шавшаева Л.Ю.* Особенности подготовки педагогов дошкольного образования в дополнительном профессиональном образовании // *Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития*. 2015. № 2 (5). С. 28-29.
90. *Швед М.В.* Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // *Наука - образованию, производству, экономике: материалы XXI(68) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов*, Витебск, 11-12 февраля 2016 г.: в 2 т. - Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. - Т. 2 - С. 253-254.
91. *Шкутина Л.А., Рымханова А.Р.* Проблема психолого-педагогической готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности // *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. 2018. № 3-2. С. 496-503.
92. *Шкутина Л.А., Рымханова А.Р., Мирза Н.В., Ашимханова Г.С., Алшынбекова Г.К.* Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования // *Вестник*

Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Том 7. № 1. С. 21-33.

93. *Шумилова Е.В.* Инклюзивное образование в вузе: опыт, позитивные стороны и трудности // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы. сборник научных статей. – Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2016. – С. 229-235.
94. *Шумиловская Ю.В.* Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис ... канд. пед. наук. – Шуя, 2011. – 27 с.
95. *Эсенгулова М.М., Акимкожоева Ш.К.* Модель подготовки будущих учителей начальных классов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2018. № 2. С. 69-72.
96. *Юргулевич Т.А.* Профессиональная подготовка будущего педагога в условиях реализации ФГОС дошкольного образования // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. III Международная научно-практическая конференция: сборник статей. под редакцией А.И. Улзытуевой. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2015. С. 95-99 (с. 99)
97. *Ясюкевич Е.В.* Формирование готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования: научно-квалификационная работа аспиранта. Электронные ресурсы. URL: <https://hub.lib.sfedu.ru/repository/material/358309479/>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Соотношение выявленных ценностей у испытуемых в типологических группах (по среднему значению)

СТУДЕНТЫ



Диаграмма 1. Терминальные ценности



Диаграмма 2. Ценности профессиональной самореализации и личной жизни



Диаграмма 3. Этические ценности, ценности общения, ценности дела

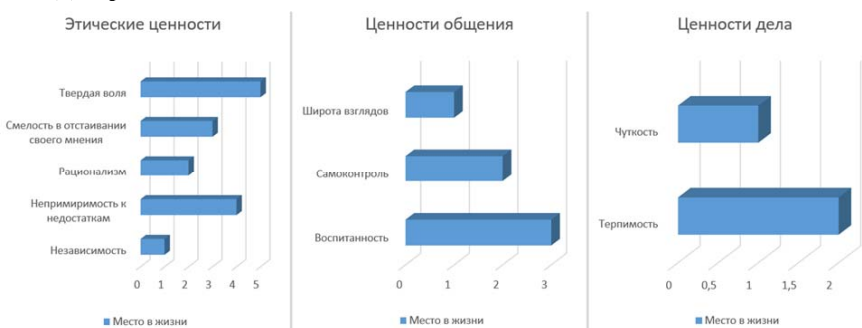


Диаграмма 4. Индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности

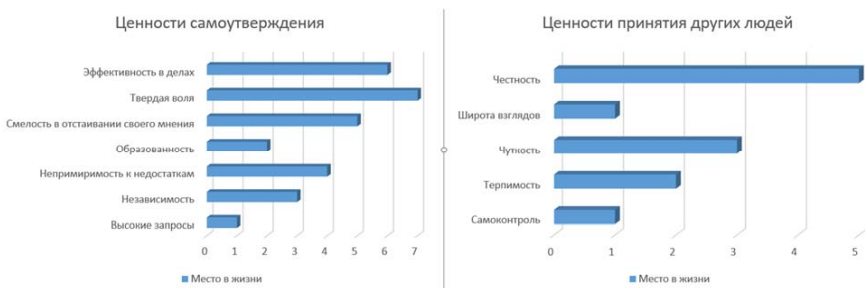


Диаграмма 5. Ценности самоутверждения, ценности принятия других

ВОСПИТАТЕЛИ

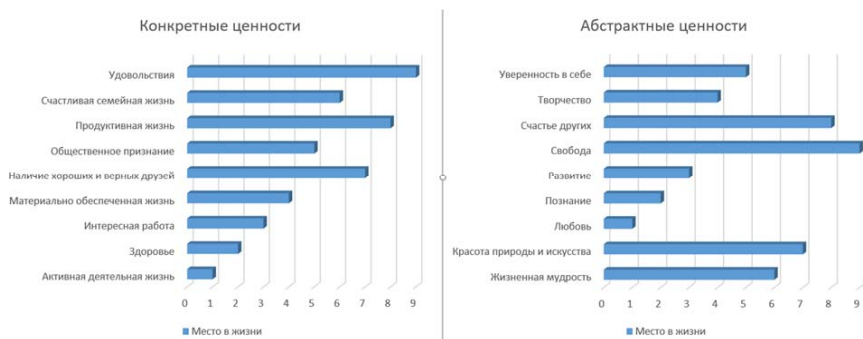


Диаграмма 6. Терминальные ценности

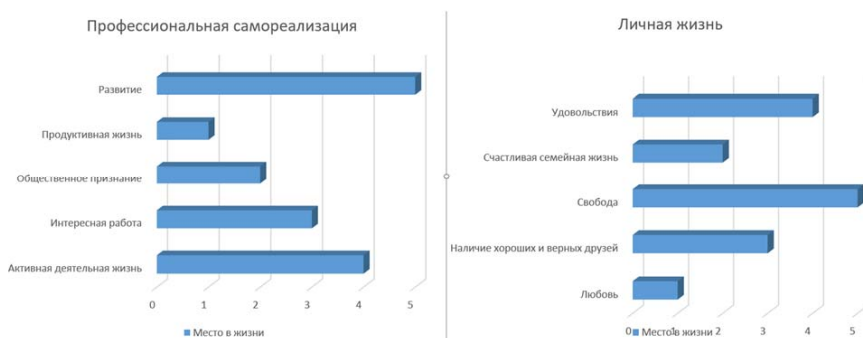


Диаграмма 7. Ценности профессиональной самореализации и личной жизни

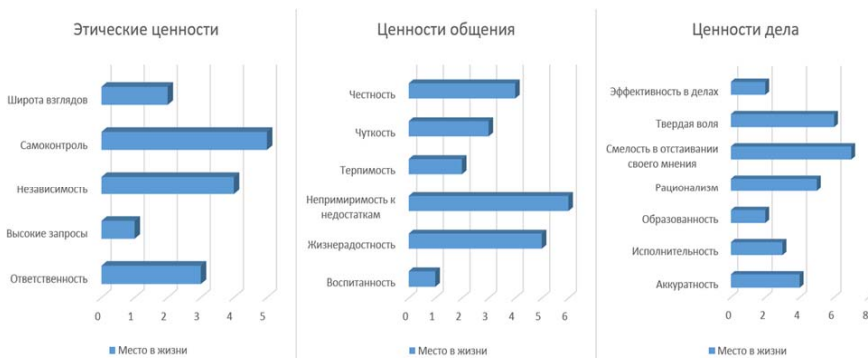


Диаграмма 8. Этические ценности, ценности общения, ценности дела

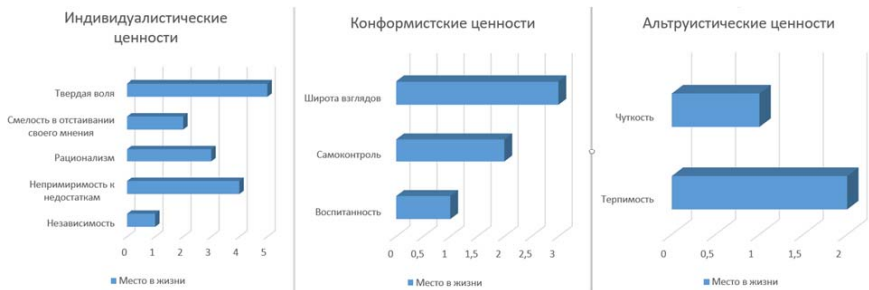


Диаграмма 9. Индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности



Диаграмма 10. Ценности самоутверждения, ценности принятия других

УЧИТЕЛЯ

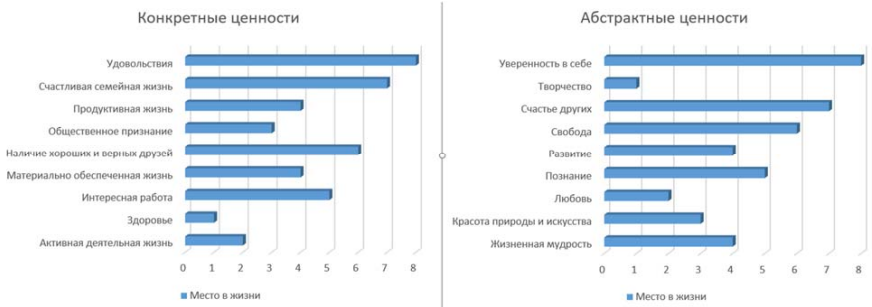


Диаграмма 11. Терминальные ценности

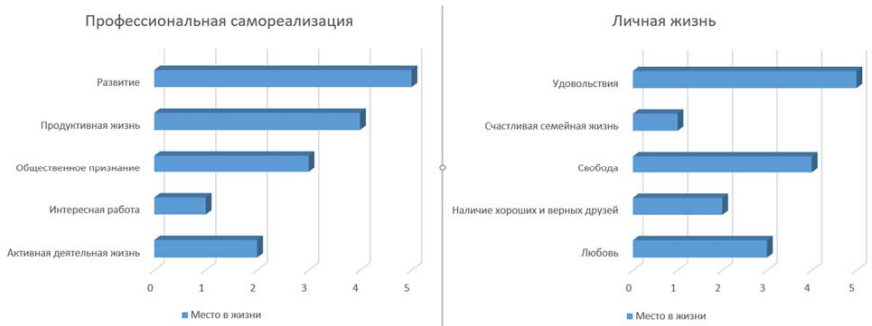


Диаграмма 12. Ценности профессиональной самореализации и личной жизни



Диаграмма 13. Этические ценности, ценности общения, ценности дела

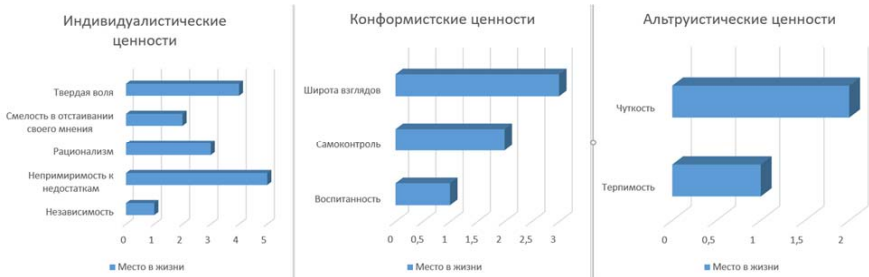


Диаграмма 14. Индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности



Диаграмма 15. Ценности самоутверждения, ценности принятия других

РУКОВОДИТЕЛИ

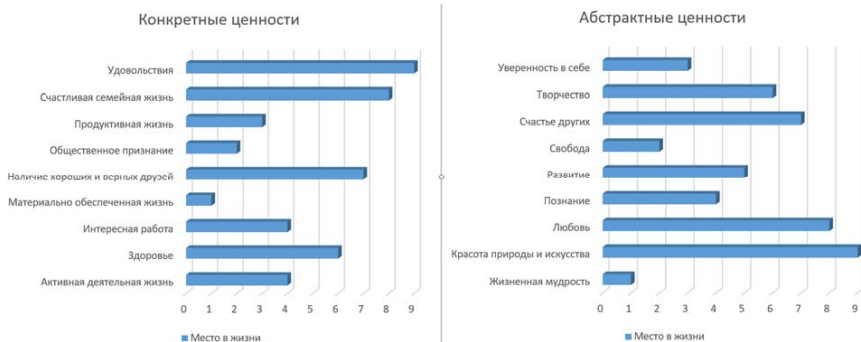


Диаграмма 16. Терминальные ценности

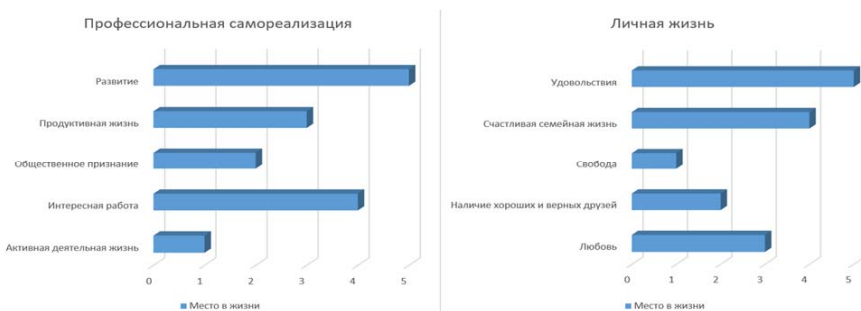


Диаграмма 17. Ценности профессиональной самореализации и личной жизни



Диаграмма 18. Этические ценности, ценности общения, ценности дела

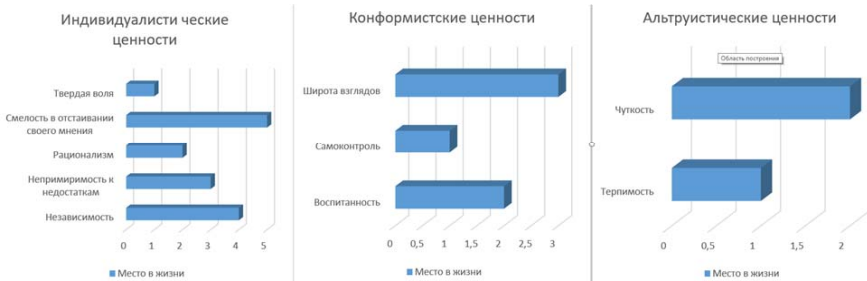


Диаграмма 19. Индивидуалистические, конформистские и альтруистические ценности



Диаграмма 20. Ценности самоутверждения, ценности принятия других

ОГЛАВЛЕНИЕ

НЕСКОЛЬКО СЛОВ К ЧИТАТЕЛЮ (введение)	3
Глава 1	
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ	
1.1. Проблемы подготовки педагогов дошкольного образования к работе в условиях инклюзии	5
1.2. Проблемные аспекты профессиональной подготовки педагогов общеобразовательной школы в контексте задач инклюзивного образования	23
1.3. Подготовка кадров для системы инклюзивного профессионального образования: проблемы и решения	36
Глава 2	
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
2.1. Модель формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования	47
2.2. Особенности готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования	62
2.3. Динамика формирования готовности педагогов различных типологических групп к реализации инклюзивного образования	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	108
БИБЛИОГРАФИЯ	110
ПРИЛОЖЕНИЕ	124

Научное издание

**ТИМЧЕНКО Екатерина Сергеевна,
ЯСЮКЕВИЧ Евгения Васильевна**

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
АСПЕКТЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Подписано в печать 02.12.2020 г.

Бумага офсетная. Формат 60×84 ¹/₁₆. Тираж 300 экз.

Усл. печ. лист. 7,79. Уч. изд. л. 5,0. Заказ № 7791.

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции
Издательско-полиграфического комплекса КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ.
344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1, тел (863) 243-41-66.

