

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ .....	10
1.1. Инклюзивная практика в историческом, философском и психологическом аспектах .....	10
1.2. Компоненты готовности педагогов образовательных организаций к инклюзивной практике .....	18
1.3. Изучение вопросов готовности родителей к инклюзивной практике.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ.....	34
2.1. Методы и методики изучения готовности педагогов и родителей к инклюзивной практике.....	34
2.2. Характеристика базы исследования и участников эксперимента.....	38
2.3. Анализ готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики.....	44
ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	60
3.1. Теоретические подходы к созданию благоприятных условий для инклюзивной практики.....	60
3.2. Планирование и проведение работы по повышению готовности педагогов и родителей к инклюзивной практике.....	64

3.3. Анализ динамики готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	79
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность** данной работы диктуется недостаточной разработанностью проблемы профессиональной и психологической готовности педагогов и психологической готовности родителей к инклюзивному образованию обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательных организациях. Ратификация Российской Федерацией международных Деклараций и Конвенций, таких как Конвенция о правах ребенка, Саламанская декларация, Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000), Конвенция о правах инвалидов, обозначила в нашей стране необходимость принятия нового Закона об образовании [17; 18; 21; 35; 36].

Эти преобразования открывают перед нами актуальную проблему гуманизации общества, необходимость осознания того, что человек - важнейшая ценность и забота о нем - главная задача демократического государства. Данная проблема рассматривается такими авторами как С. И. Сабельникова, Л. М. Шипицына, Д. Б. Эльконин [61; 84; 85].

Российская Федерация подкрепила международное внедрение инклюзивной практики в общеобразовательные организации как выход на новый уровень общества такими документами, как Закон Российской Федерации «Об образовании» (2012 г.), Федеральный Закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» и др. [77; 78; 79].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ст. 2) выделили понятия: «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» [77].

Обозначенные выше преобразования в образовательном пространстве затребовали новый качественный уровень профессиональной деятельности педагогов, расширению их функциональных обязанностей, изменению их профессионально значимых и личностных характеристик, стремлению к просвещению и гуманизации всех участников образовательных отношений. В профессиональном стандарте педагогов указывается на то, что в новых социальных условиях возникает новое требование – готовность и способность педагогов учить всех без исключения обучающихся, вне зависимости от их склонностей, способностей развития, ограниченных возможностей. Использование традиционных педагогических умений и навыков оказывается недостаточной. Данная ситуация объективно актуализирует необходимость развития профессиональной компетентности специалистов сферы образования и психологической подготовке родителей обучающихся как представителей общества к эффективному взаимодействию в условиях инклюзивного образования.

Различные аспекты проблемы развития профессиональной компетентности и профессиональной подготовки педагогов являлись предметом исследования как отечественных (С. В. Алехина, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин, В. В. Хитрюк, и др.), так и зарубежных (J. Atkinson, M. Ainscow, C. Barnes и др.) учёных [2; 39; 70; 83].

Определение готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья является актуальным вопросом, потому что:

Готовность к педагогической деятельности является составным компонентом профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями различной специфики, готовность к качественному взаимодействию с родителями;

Психологическая готовность родителей к принятию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья очень важна в тенденциях гуманизации современного общества.

**Цель исследования:**

Определить готовность педагогов и родителей к внедрению инклюзивной практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Задачи:**

1. На основе теоретического анализа отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы раскрыть сущность инклюзивного образования, обозначить тенденции его развития.

2. Выявить проблемы в подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и обосновать модель подготовки.

3. Частично разработать инструментарий для изучения готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики.

4. Проанализировать готовность педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики.

5. Апробировать в опытно-экспериментальных условиях содержание и технологию подготовки педагогов и родителей обучающихся образовательной организации к инклюзивному образованию.

6. Экспериментально проверить уровень подготовки педагогов и родителей к инклюзивному образованию.

**Объект исследования:**

Готовность педагогов и родителей к осуществлению инклюзивного образования в общеобразовательной организации.

**Предмет исследования:**

Процесс определения динамики психолого-педагогической готовности педагогов и психологической готовности родителей обучающихся к внедрению инклюзивной практики.

### **Гипотеза исследования:**

Определение динамики готовности педагогов и родителей к инклюзивной практике возможно с помощью диагностического инструментария. Повысить уровень готовности участников образовательных отношений к инклюзивному образованию можно с помощью психолого-педагогического курса лекций для педагогов и родителей обучающихся.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили фундаментальные концепции:

- культурно-исторический подход (А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский) [7; 13];
- представления об особенностях личностного и профессионального развития (Е. А. Климов, А. К. Маркова) [38; 47];
- проблемы исследования профессиональной подготовки (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова) [38; 39; 47];
- результаты исследований в области специальной психологии и коррекционной педагогики в контексте изучения инклюзивного подхода к образованию (С. В. Алехина, Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева) [4; 44; 73];
- аксиологический подход, рассматривающий систему ценностных ориентаций, составляющих содержательную сторону подготовки педагогов и родителей и выражающих внутреннюю основу их отношений к инклюзивному образованию в целом и к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (С. Ф. Анисимов, Е. А. Климов, В. А. Сластенин) [6; 38; 70].

**База исследования.** Опытно-экспериментальной базой исследования стала образовательная организация муниципальное автономное общеобразовательное учреждение гимназия № 70.

В исследовании принял участие 131 респондент: 60 педагогов и 71 родитель обучающихся начальных классов образовательной организации.

**Организация и этапы исследования.** В диссертации обобщены результаты исследования, проведенного в три этапа: с 2015 г. по 2017 г.

1-й этап (2015-2016 гг.) – поисково-аналитический. Изучение проблемы в науке и практике, выявление противоречий и основных подходов к организации подготовки педагогов и родителей к работе в условиях инклюзии. На основе исходных методологических и теоретических положений сформулирована проблема, гипотеза, определены цель и задачи исследования, уточнена специфика деятельности педагога инклюзивного образования, особенности отношения родителей обычно развивающихся обучающихся к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Определена программа опытно-экспериментальной работы.

2-й этап (2016 - 2017 гг.) – экспериментальный. Проведение экспериментального исследования с целью определения готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики, проверки сформулированной гипотезы, разработка и апробация курса подготовки педагогов и родителей к работе в условиях инклюзивного образования.

3-й этап (2017 гг.) – обобщающий. Обработка данных, систематизация результатов опытно-экспериментальной работы, описание теоретических и практических выводов исследования. Оформление результатов в форме диссертации.

**Научная новизна исследования заключается в следующем:**

- выявлены тенденции развития инклюзивного образования в отечественной науке и практике;
- обоснована просветительская работа, отражающая содержание подготовки педагогов и родителей к инклюзивной практике.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в обосновании содержательного и организационного компонентов подготовки педагогов и родителей обучающихся к инклюзивной практике в условиях общеобразовательной организации.

**Практическая значимость** исследования:

- частично разработан инструментарий для оценки готовности педагогов и родителей обучающихся к инклюзивной практике;

- частично разработанная просветительская программа для педагогов и родителей «Осуществление инклюзивной практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья» может использоваться образовательной организацией в качестве;

- практически отработаны качественные, количественные и графические компетенции.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается использованием следующих методов:**

- теоретические (анализ научных психологических, педагогических источников и диссертационных исследований по проблеме, сравнительно-сопоставительный анализ моделей инклюзивного обучения и педагогического опыта, обобщение теоретических положений и эмпирических данных),

- эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента, анкетирование, первичная математическая обработка результатов опытно-поисковой работы).

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Разработанный инструментарий для оценки готовности педагогов и родителей общеобразовательной организации к инклюзивной практике может быть использован образовательной организацией для мониторинга и самообследования.

2. Курс подготовки педагогов и родителей образовательной организации к инклюзивному образованию может найти практическое применение на родительских общешкольных собраниях, педагогических советах.

**Структура работы:** титульный лист; введение; 3 главы; заключение; список использованной литературы (86 наименований); приложение.



# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

## **1.1. Инклюзивная практика в историческом, философском и психологическом аспектах**

Одна из гуманистических ценностей современности – признание права каждого человека на уважение и принятие его индивидуальных особенностей – нашла свое воплощение в реальной возможности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обучаться в общеобразовательных организациях. В 60-70-х годах XX века впервые в истории человечества статус людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов был приравнен к статусу здоровых людей. Представления о ценности свободы, равных правах, признание человеческого достоинства – аксиологические основания теории и практики инклюзивного образования.

Аксиология как основа философии инклюзивного образования в методологическом плане логично дополняется идеями философской и педагогической антропологии. Философская антропология представляет человека как духовное существо, осознающее и свободное в плане возможностей развития, способное к самоопределению (индивидуальному выбору), самореализации, принята сегодня в качестве методологической основы педагогики.

Механизмом реализации философско-методологических идей и правовых норм инклюзивного образования в отечественной практике стало принятие Закона об образовании и Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС).

Стандарт провозглашает равенство образовательных возможностей при индивидуальных специфических различиях обучающихся и создание благоприятных условий осуществления образовательного процесса и достижения необходимых результатов. Главная цель принятия ФГОС – это социокультурное развитие личности средствами образования.

Современные социологические, психолого-педагогические исследования говорят о том, что в настоящее время из-за влияния многочисленных факторов (психогенные, биогенные, социогенные) все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. Традиционно в России дети с особыми образовательными потребностями получали образование в специальных (коррекционных) учебных заведениях, на дому или в специальных школах-интернатах. Однако за последние десятилетия произошло существенное изменение отношения государства и общества к лицам с нарушенным развитием. Пришло понимание необходимости стирания барьеров между специальными и общеобразовательными организациями, куда ранее доступ большинству обучающихся с ограниченными возможностями здоровья был закрыт.

Одним из первых специальных международных актов по вопросу соблюдения прав обучающихся является Декларация прав ребенка. Принятие Декларации о правах умственно отсталых лиц положило начало официальному закреплению прав лиц с ограниченными возможностями здоровья на международном уровне. В 1994 году Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому индивидууму максимально развить его потенциал.

Самым значимым международным документом в области защиты прав лиц с ограниченными возможностями является Конвенция о правах инвалидов. В статье 24 Конвенции говорится: «Государства-участники

признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». Российская Федерация ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов и приняла на себя обязательства по включению всех вышеназванных положений в правовые нормы, регулирующие правоотношения в сфере образования, в том числе определение «инклюзивного образования» и механизмов его реализации [36].

В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности свободно участвовать в жизни общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов.

Инклюзивное образование – (от франц.inclusif – включающий в себя) процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных организациях. Позволяет каждому обучающемуся, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, иметь возможность обучаться в образовательной организации вместе с нормально развивающимися сверстниками, социализироваться. Также, инклюзивное образование направлено на обеспечение необходимых условий для учебного процесса. Это изменение учебных планов, архитектурных условий, подготовка квалифицированных специалистов. Все педагоги в области инклюзивного подхода должны не

только знать, но и уметь преподнести знания обучающимся с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ), удовлетворить их образовательные потребности.

Основанный на правах человека подход к инвалидности, позволил перенести фокус внимания с ограниченных возможностей ребенка, являющихся результатом нарушений, на барьеры внутри общества, препятствующие доступу ребенка к основным социальным услугам, полному развитию его потенциала и осуществлению своих прав.

В основе зарубежных исследований и концепций инклюзивного образования лежат философские идеи экзистенциализма, выдвигая центральную идею — экзистенцию, то есть центральное ядро человеческого «Я», где каждый человек выступает как неповторимая и свободная личность, выбирающая и строящая себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру. Концепция самостоятельного и независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Исследование философских проблем инклюзии не может обойти вниманием вопросы этики — норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблему формирования этоса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики. В последние годы внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии — долга, моральных требований и нормативов как специфической для нравственности формы проявления социальной необходимости в профессиональной деятельности педагога, работающего в условиях инклюзии [52; 80].

Философия воспитания и образования трактует инклюзию как естественный процесс развития современного цивилизованного мира как "лакмусовую бумажку" гуманистического общества.

Соблюдение инклюзивных приоритетов в образовании рассматривается как высшая форма развития образовательной системы в соблюдении права человека на получение качественного образования, соответствующего его возможностям. Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, системный подход в организации деятельности всей системы образования. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательных отношений: обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, нормально развивающихся обучающихся и членов их семей, педагогов и других специалистов образовательного пространства, администрации образовательной организации, структур дополнительного образования.

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития.

На основе работ С. В. Тарасова, Е. А. Климова, В. А. Ясвина, в которых предложены составляющие среды образовательной организации, можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды как пространства развития и социализации обучающихся с различными возможностями и особенностями [38; 76; 86]:

- пространственно-предметный компонент (доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация территории; обеспеченность современными средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям обучающихся);

- содержательно-методический компонент (адаптированная образовательная программа развития обучающегося, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, средств и форм);

- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в инклюзивном классе, благоприятный психологический климат в коллективе, стремление к междисциплинарному взаимодействию).

В зависимости от отношения общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья в различные эпохи, можно наблюдать и разные способы педагогической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Проведя анализ зарубежных и отечественных научных источников, мы можем выделить определенные этапы становления отношения общества к людям с ОВЗ. При этом, отношение общества к детям с различными нарушениями в развитии тесно взаимосвязано с философской мыслью определенного периода.

Можно отметить, что в античный период взгляды большинства известных философов на людей с патологиями были не гуманны с точки зрения современности. Так, Платон (423 - 347 до н.э.) говорил, что "больной человек бесполезен для себя и для общества". Ученик Платона, Аристотель выделил понятие "отклонение" как "испорченность, глупость, тупость, которые есть избыток или недостаток, присущие порочности".

В Средневековье аномалии человеческого развития были связаны с теологией. В эпоху Возрождения усиливалась борьба с "религиозным невежеством". Одними из первых начали призывать к гуманному отношению к аномальным детям Франческо Петрарка и Эразм Роттердамский.

Политические и социально-экономические изменения, происходившие в странах Европы и США в XVIII-XIX вв., оказали огромное влияние на изменение, совершенствование и расширение государственной политики в области образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Принятие европейскими странами закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании положило начало системе специальных учреждений и для детей с особыми образовательными потребностями.

Усиление идей гуманизма в мире после Второй мировой войны явилось предпосылкой к созданию Организации Объединенных Наций (ООН) в 1945 г. Правовыми основами, призванными обеспечить реализацию инициатив

ООН, явилось создание следующих документов: «Всеобщая декларация прав человека» (1948 г.); «Декларация прав ребенка» (1959 г.); «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.); «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.); «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.); «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (1982 г.); «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.); «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990 г.); «Всемирная декларация об образовании для всех» (1990 г.); «Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью» (1993 г.); «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями» (1994 г.); «Дакарские рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию» (2000 г.) [19; 20; 21; 33; 34; 35; 36].

В 1981 г. Закон об образовании США заменил термин «дети-инвалиды» понятием «дети с особыми образовательными потребностями» и призвал обеспечить соответствующими формами обучения данной категории обучающихся в общеобразовательной организации. Однако введение интеграционных образовательных инноваций в практику массовой школы США обусловило возникновение целого ряда проблем, связанных, в первую очередь, с неготовностью преподавателей общеобразовательных школ обеспечить необходимые адекватные условия как для образования обучающихся с особыми потребностями, так и их общения со сверстниками. По результатам исследований, проведенных в то время, учителя не были готовы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности, возложенной на них.

Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, прошедшая в 1994 г. в Испании (г. Саламанка), стала ярким событием для мирового педагогического сообщества. В педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования [63].

Концепция совместного обучения детей с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников прошла ряд этапов своего развития: сегрегация, интеграция и инклюзия.

1) начало XX в. — середина 60-х гг. XX века — медицинская модель — сегрегация, рассматривающая лицо с ограниченными возможностями здоровья как больного человека, нуждающегося только в медицинском лечении;

2) середина 60-х — середина 80-х гг. XX века — модель «нормализации» — интеграция индивидуума с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательное пространство;

3) середина 80-х гг. XX века — настоящее время — социальная модель — инклюзия, предполагающая адаптацию среды к потребностям обучающегося и его возможностям.

При социальной модели понимания инвалидности обучающийся с ОВЗ или с другими особенностями развития не является «носителем проблемы», требующим специального обучения. Напротив, проблемы и барьеры в обучении такого ребенка создает общество и несовершенство общественной системы образования, которая не может соответствовать разнообразным потребностям всех обучающихся образовательной организации.

Помимо инклюзивного образования, в России существуют иные варианты обучения детей-инвалидов: спецшколы и интернаты, коррекционные классы общеобразовательных школ, домашнее обучение, дистанционное обучение. И в настоящее время перед родителями (законными представителями) стоит задача наилучшего для обучающегося с ОВЗ выбора способа получения образования.

При интеграционном подходе ребенок с особыми образовательными потребностями адаптируется к системе образования, которая при этом остается неизменной, а при инклюзивном подходе система образования проходит цикл преобразований и приобретает возможность адаптироваться к особым образовательным потребностям обучающегося.



Для общеобразовательной организации, осуществляющей инклюзивную практику, важно установить, что может быть конкретной причиной возникновения барьеров в обучении обучающегося с особыми образовательными потребностями. Самым значимым, на наш взгляд, является барьер социальных отношений.

Чтобы устранить барьеры на пути развития инклюзивного образования, необходимо:

- изменить архитектурную среду образовательной организации и обеспечить транспортную доступность;
- улучшить материально-техническое оснащение для обеспечения коррекционно-развивающей помощи обучающемуся с особыми образовательными потребностями;
- подготовить педагогов к работе в инклюзивном классе;
- устранять социальные барьеры: формировать гуманистическую направленность общества.

## **1.2. Компоненты готовности педагогов образовательных организаций к инклюзивной практике**

Статья 48, часть 1, пункт 6 ("Об образовании в Российской Федерации", 29.12.2012) закрепляет новые обязанности педагогов в отношении обучающихся с ОВЗ: обязанностью и ответственностью педагогических сотрудников считается необходимость учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями [77].

Эта статья обосновывает, что именно преподаватель обязан учесть состояние здоровья обучающегося, создать необходимые условия на уроке, привлечь дополнительных специалистов к организации поддержки обучающегося в образовательной организации.

Педагогическая деятельность является особым видом социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных общественных ролей в обществе. Демократизацией современного общества и процессами инклюзии в системе образования, актуализируется необходимость аналитического осмысления навыков педагогов, работающих с обучающимися с ОВЗ и его отражения в практике деятельности общеобразовательных организаций.

Главной задачей в развитии инклюзивного образования становится подготовка кадров. Ведущим аспектом подготовки педагогов к работе в системе непрерывного инклюзивного образования становится формирование у них навыков дифференциации учебных планов, рабочих программ, методических подходов в организации инклюзивного обучения. Кроме этого, преподаватель должен обладать основами знаний в работе с определенными категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (слабослышащими, слабовидящими, с тяжелыми нарушениями речи, гиперактивными, с недостатками психического развития и т.п.). В этой связи актуальными становятся знание педагогом возрастных, сенсорных, интеллектуальных особенностей, его умения собирать первичную информацию об истории каждого обучающегося.

К личностным характеристикам педагога, позволяющим благополучно решать педагогические задачи в условиях инклюзивного образования, относятся хорошая саморегуляция и самодисциплина, настойчивость, способность разрешать трудные ситуации. Педагогу как представителю профессии, связанной с работой с людьми должны быть присущи такие

качества, как гуманистичность, этичность, ответственность, моральность, настроенность на других и понимание других, тактичность, оптимистичность, эмоциональная теплота, жизнерадостность, дружелюбность.

Сформированность данных качеств может стать основой для решения педагогических задач, когда среда образовательной организации станет доступной и безбарьерной для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Современные ученые С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова, В. В. Хитрюк в своих работах доказывают значимость проблемы готовности педагогов к инклюзивной практике обучению детей с ограниченными возможностями здоровья [3; 83].

Готовность — это системный процесс, который нужно рассматривать с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие личностные характеристики, как: осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения; способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития; организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества; умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности обуславливается именно особенностями психологической готовности преподавателя. Психологическая готовность — это совокупность как внутренних, так и внешних условий, в первую очередь, это личностные качества педагога: интеллектуальные, мотивационные, эмоционально-волевые, профессионально-ценностные, обеспечивающие готовность к профессиональной деятельности. Это некая внутренняя уверенность и решимость, состояние мобилизации, формирующаяся в процессе профессионального обучения и обеспечивающая успешность

деятельности. Одновременно психологическая готовность — это есть условие эффективности профессиональной деятельности.

Профессиональная готовность педагога к инклюзивной практике в образовательной среде — это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, представлен тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности.

Критериями готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования служат: осознание необходимости инклюзивной педагогической практики; готовность к нестандартным ситуациям; способность к профессиональной рефлексии; вооруженность дефектологическими знаниями, умениями, навыками.

В. В. Хитрюк определяют понятие «инклюзивная готовность» как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций и определяющее эффективность профессионально-педагогической деятельности. Необходимые педагогу академические компетенции, на ее взгляд, это овладение терминологией и методологией определенной знаниевой области, понимание межпредметных взаимосвязей, умение использовать их при решении практических задач. Профессиональными компетенциями являются готовность и способность целесообразно действовать в условиях реальной педагогической ситуации. Социально-личностные компетенции расшифровываются как совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию личности с окружающими [82].

В современных условиях перехода от традиционной системы обучения к внедрению инклюзивной практики предъявляются новые требования к

преподавателю. Психологическая готовность педагогов к инклюзивной практике является важным условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов педагогической деятельности. Однако, уже на начальных этапах введения инклюзивной практики остро встает проблема неготовности педагогов общеобразовательных организаций. У преподавателей проявляются такие психологические «барьеры» как:

- страх вреда инклюзии для нормально развивающихся обучающихся,
- неуверенность педагога в своих профессиональных компетенциях,
- нежелание приобретать новые навыки и умения,
- психологическая неготовность к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Учитывая этот аспект, руководители образовательных организаций должны продумать способы формирования методической и психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

В исследовательских работах С. В. Алёхиной, М. Н. Алексеевой, Е. Л. Агафоновой было выявлено, что преподаватель психологически не готов принять обучающегося, если не уверен в его успешности, и не знает, по каким критериям оценивать его индивидуальные достижения. Предыдущие стандарты образования не были ориентированы на различия обучающихся и их способностей. ФГОС НОО для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья прописывает требования к результатам освоения обучающимся АООП, результаты освоения учебных предметов и коррекционных курсов (личностные, метапредметные и предметные результаты) в зависимости от варианта адаптированной образовательной программы [3].

Следует отличать психологическую готовность педагога к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями от инклюзивной компетентности. Инклюзивная компетентность – это свойство личности, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая индивидуальные

образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду, формируя условия для его развития и социализации.

В структуру инклюзивной компетентности преподавателей входят следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, рефлексивный.

Под психологической же готовностью к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями понимается целостная развивающаяся система, комплексное психологическое образование, включающее в себя следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, гностический, функционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный.

С точки зрения С. В. Алёхиной структуру психологической готовности составляют следующие компоненты:

- эмоциональное принятие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (принятие-отторжение);
- готовность включать обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [2].

Анализируя эти точки зрения, можно сказать, что одним из важнейших психологических процессов, влияющих на эффективность педагогической деятельности преподавателя, работающего с обучающимся с особыми образовательными потребностями, становится эмоциональное принятие его.

Мотивационный компонент является своего рода «стержневым, направляющим образованием», так как вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность. Проявление психологической готовности к инклюзивной практике отражается именно в мотивационной сфере, базируется на аксиологическом подходе, и характеризуется на принятии себя и другого как уникальной личности, в мотивационно-ценностном отношении к инклюзивному образованию. Педагог, готовый работать в инклюзивном классе, обладает следующими личностными характеристиками:

- умение осознанно выбирать путь личностного профессионального поведения;
- умение и желание избирать средства и способы профессионального саморазвития;
- умение адекватно действовать в условиях сотрудничества;
- умение ориентироваться в системе методик и способов педагогической работы.

Критериями психологической готовности педагога к инклюзивной педагогической практике могут служить:

- понимание необходимости внедрения инклюзивной практики;
- согласованность мотивационных установок с идеями инклюзивного образования;
- способность к профессиональной рефлексии;
- знание психологических и педагогических основ обучения и воспитания;
- знание индивидуальных анатомо-физиологических и психологических особенностей обучающихся в норме и анормальности;
- творческий подход к выбору способов педагогического воздействия в процессе обучения и воспитания.

Администрация и педагоги образовательной организации, принявшей идею инклюзии, особенно остро нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке сложного механизма взаимодействия между всеми участниками учебно-воспитательного процесса, где появился новый субъект - обучающихся с особыми образовательными потребностями. В этих условиях процесс формирования психолого-педагогической готовности преподавателя к интеграции обучающихся должен быть построен на основе программы, которая способствовала бы:

- повышению когнитивного и мотивационного аспектов у педагогов к инклюзивному образованию;

- формированию у них навыков самообразования в области инклюзии и применения полученных знаний при организации работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;

- формированию толерантности, гуманного отношения, эмпатии к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательная среда – это система воздействий и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [86].

К условиям организации инклюзивной образовательной среды можно отнести:

- Преемственность дошкольного и школьного образования на уровне дидактических технологий, образовательных программ, воспитательного пространства учреждений).

- Комплексное и многоуровневое сопровождение участников образовательного процесса: преподавателя (методист, администрация), обучающихся (дефектолог, психолог, родители).

В условиях внедрения инклюзивной практики для сопровождения участников образовательного процесса можно использовать следующие новаторские технологии:

- технология адаптации обучающегося с ограниченными возможностями здоровья к новой образовательной среде;

- технология сопровождения педагога;

- технология коррекционной помощи обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья;

- технология взаимодействия с семьей.

Виды комплексного сопровождения:

- профилактика;

- диагностика (индивидуальная и групповая (скрининг));

- консультирование (индивидуальное и групповое);

- развивающая работа (индивидуальная и групповая);



- коррекционная работа (индивидуальная и групповая);
- психологическое просвещение и образование (повышение психолого-педагогической компетентности обучающихся, администрации, педагогов, родителей).

И. А. Макарова выделила в содержании курсового обучения педагогов для работы в инклюзивной среде инвариантную (дефектологическую) и дифференцированную части. Дифференцированная часть включает три раздела: интеграционный, профильный и организационный. Интеграционный раздел предусматривает изучение условий и содержания инклюзивного образования; профильный ориентирован на освоение особенностей организации обучения различных категорий обучающихся с ОВЗ и изучение видов профессиональной деятельности разных специалистов; организационный раздел актуализирует знания по организации учебного процесса и внеурочной деятельности обучающихся и взаимодействию с родителями (законными представителями) [45].

Зарубежные исследователи (Ph. Jones, E.H. Mattson и др.) также отмечают важность непрерывного сопровождения преподавателей в практике организации инклюзивного образования. Так, Ph. Jones определяет, что основополагающим компонентом подготовки преподавателей является обмен практическим опытом с коллегами. При этом обмен опытом автор предлагает осуществлять посредством современных ИКТ и онлайн технологий, которые способствуют обсуждению способов и проблем организации обучения обучающихся с ОВЗ в режиме реального времени [58].

Модель подготовки преподавателей к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования включает содержательный и организационный компоненты.

Содержательный компонент (диагностический, конструктивно-проектировочный, организаторский, коммуникативный, рефлексивный, прогностический компоненты) педагогической деятельности можно описать следующими задачами:

Диагностический компонент характеризуется такими функциями, как определение характера и качества особых образовательных потребностей обучающегося; выявление причин затруднений в осуществлении учебной деятельности, общении и взаимодействии в детском коллективе; разработка индивидуальной образовательной программы по результатам педагогической диагностики и с учетом специфики образовательных потребностей обучающегося.

Конструктивно-проектировочный компонент предполагает сформированность умения отбора и приспособления учебного материала, его адаптацию к разнообразным образовательным нуждам обучающегося и в соответствии с индивидуальными возможностями; выбор методов обучения, соответствующих образовательным потребностям всех обучающихся; определение коррекционных направлений взаимодействия участников группы сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями в образовательном пространстве и др.

Для организаторского компонента характерны такие функции, как включение обучающегося в различные виды деятельности, организация совместной деятельности и решение конфликтных ситуаций; взаимодействие с родителями (законными представителями); организация эффективной деятельности по сопровождению ребенка с особыми образовательными потребностями.

Коммуникативный компонент проявляется в эмоциональном принятии преподавателем всех обучающихся, установлении уважительных отношений педагога со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, умении адекватно рефлексировать на собственную педагогическую деятельность.

Прогностический компонент выражается в умении проектировать образовательные результаты обучающегося с учетом индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей.

Организационная составляющая модели подготовки представлена технологией подготовки преподавателей к работе в условиях инклюзивного образования и включает следующие этапы: погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизацию; целеполагание и планирование; проектирование решения профессиональной задачи и ее реализацию; рефлексию осуществляемой деятельности.

Оценить готовность педагогов к реализации идей инклюзивного образования возможно по следующим критериям: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный [82].

Мотивационно-ценностный критерий указывает на понимание философии инклюзивного образования, его основных тенденций развития и ценности для обучающихся с особыми образовательными потребностями; стремление к изучению психофизиологических особенностей развития этих обучающихся; мотивацию на выполнение педагогических действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным и анормальным развитием; стремление к созданию благоприятного климата в детском коллективе; стремление к преобразованию собственного опыта, открытому взаимодействию с коллегами.

Операционально-деятельностный критерий готовности свидетельствует о способности педагога: выделять необходимые и имеющиеся ресурсы для организации инклюзивного образования, выявлять особые образовательные потребности и зону ближайшего развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; создавать благоприятную атмосферу в инклюзивном коллективе; выполнять свою профессиональную деятельность в условиях междисциплинарной команды.

Рефлексивно-оценочный критерий готовности указывает на умение анализировать контекст затруднений и проблем отдельного обучающегося и детского коллектива; способности оценивать результаты создания инклюзивной образовательной среды; умения выявлять наилучшие пути

организации взаимодействия членов инклюзивного образования; способности адекватно оценивать свою профессиональную деятельность, осуществлять профессиональное самообразование в области инклюзии.

Реализация инклюзивного подхода в образовании накладывает отпечаток на весь педагогический процесс, вносит определенные новообразования в функциональное предназначение обучения и воспитания, методы, средства, приемы их исполнении.

Таким образом, готовность преподавателя к инклюзивному образованию представлена системой академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих способность и готовность к успешной реализации функций профессионально-педагогической деятельности и достижения высоких образовательных результатов с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства.

### **1.3. Изучение вопросов готовности родителей к инклюзивной практике**

Развитие инклюзивной практики в современном образовании сталкивается не только с трудностями организации безбарьерной среды, но, прежде всего, с социальными проблемами. Инклюзивное образование не будет успешным, если оно будет основано лишь на организационных изменениях. Это динамичный процесс, связанный с глубокими мотивационно-ценностными и содержательными изменениями. Опыт инклюзивного образования в мире предоставляет различные стратегии внедрения инклюзивной практики, различные модели и технологии включающего образования.

Исследования российских научных работников (С. В. Алехина, Н. М. Назарова и др.), в которых на теоретическом уровне обоснованы принципы инклюзивного подхода к организации коррекционно-развивающей среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, разработаны модели педагогической деятельности, ведется поиск эффективных технологий обучения и воспитания обучающихся в условиях инклюзивной практики [1; 53].

Проанализировав различные исследования российских образовательных организаций об отношении общества и родителей к инклюзивному образованию, можно выявить некоторые тенденции.

Большинству респондентов не приходилось общаться с детьми-инвалидами. Установлено, что практически все респонденты относятся положительно к детям-инвалидам, их интересуют вопросы обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Большинство родителей отмечают важность совместного развития с нормально развивающимися сверстниками. Но часть родителей высказывались против инклюзивного образования (необходимо воспитывать их отдельно от других детей). По мнению некоторых респондентов, проблема адаптации обучающихся с ОВЗ к жизни в обществе возможно при посещении групп кратковременного пребывания для обучающихся с ОВЗ, имеющими сенсорные нарушения. Можно предположить, что респонденты руководствовались своими представлениями о том, что названные нарушения не являются препятствием к обучению в общеобразовательной организации, не требуют существенных изменений в системе воспитания и развития, не представляют опасности другим обучающимся и не ассоциируются с нарушением интеллекта и эмоционально-волевой сферы.

А. Н. Леонтьев писал, что воспитывает все: вещи, явления, но прежде всего и больше всего — люди. Из них на первом месте — родители и педагоги. При поступлении ребенка в образовательную организацию он будет лучше учиться и чувствовать себя более комфортно, если родители и

педагоги станут союзниками. Совместная деятельность родителей (законных представителей) и педагогов позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях и, таким образом, помочь взрослым в понимании индивидуальных особенностей, формировании жизненных ценностных ориентиров [41].

Дэвид Митчелл в работе "Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования" выделяет пять уровней вовлеченности родителей (законных представителей) в образовательный процесс образовательной организации [50]:

1. Информированность. Образовательная организация информирует родителей о существующих программах.

2. Участие. Родители в ограниченной степени вовлечены в деятельность образовательной организации, в различные моменты учебного и вне учебного процесса.

3. Диалог и обмен мнениями. Родителей приглашают, чтобы они могли понять цели и потребности образовательной организации и класса.

4. Участие в принятии решений. При разработке индивидуального образовательного маршрута.

5. Полноправное участие в образовательном процессе. Родители вовлечены как в планирование, так и в оценку усвоения обучающимся образовательной программы.

Одной из проблем внедрения инклюзивного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является нежелание некоторых родителей обычно развивающихся сверстников обучать своих детей вместе с такими детьми. Поэтому просвещение родителей обучающихся должно занимать важное место, и осуществляться через участие родителей в родительских собраниях, индивидуальных и групповых консультациях, распространение памяток, оформление стендов. Эти формы инклюзивного просвещения помогают формировать гуманное

отношение к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, эффективно и конструктивно организовать общение с ними.

Можно выделить следующие особенности отношения родителей к инклюзивному образованию обучающихся с ОВЗ: недостаточный уровень осведомленности о психологических особенностях обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; наилучшими для обучения обучающихся с ОВЗ родители считают условия специальных (коррекционных) образовательных организаций; родители не готовы оказывать посильную помощь обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Родители обычно развивающихся обучающихся не готовы к совместному обучению детей с разным психологическим, физиологическим и социальным статусом в условиях общеобразовательных организаций.

В настоящее время с целью обеспечения равных прав и возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на законодательном уровне достаточно активно реализуется идея интеграции и инклюзии. На наш взгляд, важным аспектом является гуманность общества, признание разных траекторий развития человека.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», родители обучающихся являются полноправными участниками образовательных отношений. Статья 44 Закона регламентирует права, обязанности и ответственность в сфере образования родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, для которых определено право выбирать формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность; знакомиться с нормативными актами образовательной организации, с учебно-программной документацией, с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, с оценками успеваемости своих детей; защищать права и законные интересы обучающихся; получать информацию о всех видах

планируемых обследований обучающихся, давать согласие на проведение таких обследований или отказаться от их проведения, получать информацию о результатах обследований обучающихся и участвовать в их обсуждении; принимать участие в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность; высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей и др.

В условиях инклюзивного образования роль родителей в образовательном процессе возрастает в силу особых образовательных потребностей обучающихся в инклюзивном классе. Поэтому инклюзивное образование требует высокого уровня сотрудничества и командной работы, когда преподаватели образовательной организации работают в команде со специальными педагогами (дефектологами), врачами, другими специалистами и родителями.

На фоне низкой осведомленности в вопросах инклюзивного образования у родителей нормально развивающихся обучающихся присутствует страх негативных изменений в развитии и образовании их детей в результате введения инклюзии. Взгляды родителей отражают распространенные в обществе стойкие стереотипы в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья. Родители, способные смоделировать результаты инклюзивного образовательного процесса не только сквозь призму их значимости для развития собственного ребенка, но и с учетом позитивных последствий для развития общества в целом, высказывают положительное отношение к инклюзии и аргументировано говорят о целесообразности и важности ее введения.



## **ГЛАВА 2 . ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

### **2.1. Методы и методики изучения готовности педагогов и родителей к инклюзивной практике**

Организация экспериментальной работы предполагала решение следующих задач:

1. Подбор и разработка диагностического инструментария для определения готовности педагогов и родителей к работе в условиях инклюзивного образования;

2. Определение уровня педагогической готовности и готовности родителей обучающихся к взаимодействию с участниками образовательного процесса в инклюзивной среде;

3. Разработка лекционного курса, содержащего психологическую и методическую поддержку педагогов и родителей к работе в инклюзивной образовательной организации;

4. Осуществление отбора литературы, способствующей просвещению субъектов образовательного процесса о деятельности педагогов и родителей в условиях инклюзивного образования.

5. Апробация программы готовности педагогов и родителей к инклюзивному образованию с последующей оценкой ее результативности.

Опытно-экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий (2015-2016 учебный год), формирующий (с 2016-2017 учебный год), контрольный (2017 год).

Процесс исследования включал несколько шагов:

1. проведение исследования согласно разработанной программе и подобранных методик;

2. обработка результатов по каждой методике в отдельности и определение уровней готовности педагогов и родителей к инклюзивной практике: высокого, среднего и низкого;

3. определение уровня психолого-педагогической готовности педагогов и психологической готовности родителей к инклюзивной практике с помощью ранее используемого инструментария.

Основными методами исследования на констатирующем этапе стали:

1. Эмпирические методы: анкетирование, педагогическое наблюдение.

2. Математические методы обработки данных.

3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Исследование готовности педагогов и родителей к инклюзивной практике проходило с 04.04.2016 по 26.06.2016 на базе МАОУ гимназии № 70 г. Екатеринбурга. Для изучения готовности было составлено 2 анкеты - для педагогов и для родителей обучающихся. Анкетирование проводилось среди всего педагогического состава и родителей обучающихся начальных классов. Так же была использована методика диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю. А. Макарова [26].

Анкетирование направлено на выявление профессиональной и психологической готовности педагогов гимназии № 70 к инклюзивному обучению и психологической готовности родителей обычно развивающихся обучающихся.

Выборку данного исследования составили 60 педагогических работников образовательной организации, и 71 родителя обучающихся начального уровня образования гимназии № 70 города Екатеринбурга.

В контексте констатирующего этапа исследования мы сочли необходимым установить не только уровень готовности педагогов и родителей в сфере инклюзивного образования, но и готовность образовательного учреждения к реализации инклюзии.

Опишем каждую методику и особенности ее оценивания.

**Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности** (автор Ю. А. Макаров) (Приложение 1).

Данная методика направлена на изучение у педагогов сформированности профессиональной педагогической толерантности. Респондентам предлагается 87 утверждение, с которыми они согласны или не согласны.

Предполагаемое распределение ответов педагогов по уровням выраженности толерантных установок характеризует именно профессиональную педагогическую среду. Обобщив ответы педагогов, можно сделать вывод о среднем уровне профессиональной педагогической толерантности преподавателей образовательной организации.

Методика регламентирует следующие показатели:

Ниже 21 балла - профессия педагога противопоказана человеку.

От 21 до 32 баллов – низкий уровень профессиональной педагогической толерантности.

Оптимальный уровень толерантности от 33 до 64 баллов.

Результат от 65 до 87 баллов позволяет сделать заключение о крайне сложном осуществлении педагогической практики из-за саморазрушительного характера максимально выраженных толерантных установок педагога.

**Методика оценки продуктов деятельности педагогов.**

Изучение педагогической документации, учебных планов, индивидуальных образовательных маршрутов, анализ их соответствия требованиям инклюзивного образования.

**Анкеты для педагогов и родителей гимназии № 70.**

С целью выявления отношения педагогов и родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса, оказывающих влияние на формирование общественного мнения, и определения последующих

направлений их психолого-педагогического сопровождения составлено 2 анкеты (Приложение 2, 3).

На этапах констатирующего и контрольного экспериментов анкеты незначительно разнятся. Была уточнена терминология, но суть вопросов не изменилась.

Анкеты состоят из 20 открытых и закрытых вопросов. Вопросы были направлены на выявление мнения педагогов и родителей о возможности совместного (инклюзивного) образования обучающихся и о способах совершенствования данного процесса в условиях общеобразовательных организаций.

Для более честных ответов анкета заполняется анонимно.

По результатам анкетирования можно будет узнать;

- уровень информированности об инклюзивной практике,
- личностное отношение респондента к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья,
- условия для эффективного внедрения инклюзивной практики,
- психологическая готовность к взаимодействию с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья,
- возрастной диапазон респондентов,
- педагогический стаж преподавательского состава,

Анализ данных анкет позволит определить уровень готовности педагогов и родителей гимназии № 70 к инклюзивной практике обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

## **2.2. Характеристика базы исследования и участников эксперимента**

**Полное наименование образовательной организации в соответствии с Уставом:** Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение гимназия №70.

Юридический адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. Серова, 10.

**Численность обучающихся:** 1099 (на 01.07.2017)

**Учредитель ОУ:** Управление образования Администрации г. Екатеринбурга

**Директор:** Миногина Надежда Васильевна

Устав:

"Учреждение самостоятельно в формировании своей структуры. Управление Учреждением осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, с учетом особенностей, установленных Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», нормативными правовыми актами, действующими на территории Свердловской области и муниципального образования «город Екатеринбург», настоящим Уставом на основе сочетания принципов единоначалия и коллегиальности.

Осуществляется непрерывное взаимодействие педагогического коллектива, администрации и родителей (законных представителей) обучающихся.

### **Реализуемые образовательные программы:**

Образовательная организация реализует программы основные и дополнительные общеобразовательные программы:

– основная образовательная программа начального общего образования (нормативный срок освоения программы 4 года);

- основная образовательная программа основного общего образования (нормативный срок освоения программы 5 лет);
- образовательная программа основного общего образования;
- образовательная программа среднего общего образования;
- дополнительные общеобразовательные программы.

Образовательная деятельность ведется в четырехэтажном здании на 850 учебных мест. Оборудованы 45 учебных кабинетов. Кабинеты оснащены необходимым оборудованием, дидактическими и техническими средствами, учебно-вспомогательными материалами и соответствуют всем требованиям для успешной реализации теоретической и практической частей основных общеобразовательных программ в соответствии с видом образовательной организации.

В учебной и внеурочной деятельности используются имеющиеся в наличии традиционные и современные технические средства обучения, оргтехника.

Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования — это важная составляющая модели инклюзивного образования, которая включает в себя взаимодействие специалистов со всеми участниками образовательного процесса. Эффективная реализация включения особого ребенка в среду образовательной организации представляется практически невозможной без специального психолого-педагогического сопровождения как инклюзивного процесса в целом, так и его отдельных структурных компонентов. Эту деятельность способны выполнить центры психолого-медико-социального сопровождения, специализирующиеся по профилям нарушений. Целью сопровождения является обеспечение оптимального развития обучающегося с ОВЗ, получения качественного образования в условиях образовательной организации.

В штате образовательной организации есть учитель-логопед и педагог-психолог.

Коррекционные занятия строятся в рамках ведущей деятельности учащегося, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития, на основе максимальной активизации зоны ближайшего развития.

Работа учителя-дефектолога предполагает следующие направления:

1. Консультативно-диагностическое — обследование учащихся младшего и среднего школьного возраста по запросу педагогов или родителей с целью выявления трудностей в развитии и определения рекомендаций по организации дальнейшего образовательного маршрута.

2. Коррекционно-диагностическое — изучение индивидуальных особенностей учащихся, выявление зоны актуального и ближайшего развития в целях разработки индивидуальной и групповой программы для проведения коррекционно-развивающей работы.

3. Консультативно-методическое — обучение родителей педагогическим технологиям общения с ребенком; разъяснение возникающих проблем в ходе самостоятельной работы с ребенком. Консультирование педагогических работников по применению специальных методов и приемов оказания помощи обучающимся, имеющим трудности в обучении.

Основная деятельность учителя-дефектолога в образовательной организации гимназия №70 заключается в работе с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи, обучающимися с аутистическими расстройствами, обучающимися с трудностями в поведении, которые испытывают трудности в овладении учебными знаниями, умениями, навыками.

Одна из трудностей, с которой сталкиваются педагоги образовательной организации - организация обучения обучающегося без сопроводительных документов из ПМПК, ведь зачастую родители не желают посещать комиссию, не понимая того, что это облегчит обучение их ребенка и поможет ему быть успешным. Этот аспект тормозит своевременную организацию обучения обучающегося с особыми образовательными потребностями, т.к. на

начальном этапе его вынуждены обучать по общеобразовательной программе, что еще больше вызывает у него нежелание учиться из-за постоянной неуспешности.

Положительные результаты в большей мере зависят от активного участия родителей в образовательном процессе ребенка. Опыт взаимодействия с родителями показал, что в основание должна быть положена организация сотрудничества специалиста и родителя, при котором родитель перенимал бы как смыслы, так и способы работы с ребенком по преодолению имеющихся трудностей.

Понимание роли родителя в организации сопровождения ребенка, стремление оказать ему необходимую помощь обусловили постановку следующих целей:

1. Создание условий для активного участия родителей в воспитании и обучении учащегося.
2. Оказание педагогической поддержки родителям в ситуациях затруднения при формировании знаний, умений и навыков.
3. Формирование сотрудничества взрослого и ребенка через обучение действиям, на основе которых происходит усвоение способов познания окружающего мира.

Для достижения поставленных целей специалистом-дефектологом и педагогом должны быть выбраны направления и последовательность работы по организации коррекционной деятельности и построению взаимодействия родителя и ребенка, которые воспроизведены на следующих этапах:

1. Изучение уровня актуального и ближайшего развития ребенка. Обсуждение возможностей ребенка с родителями. Составление программы сопровождения. Это консультативно-рекомендательный этап, где проводится обследование, выявляющее уровень развития ребенка, возможности обучения. Даются рекомендации по организации дальнейших условий воспитания в семье. При повторных консультациях прослеживается динамика развития ребенка, эффективность выбранных рекомендаций; при



необходимости вносятся изменения в индивидуальные программы сопровождения ребенка.

2. Проведение коррекционных дефектологических занятий в присутствии родителей, с комментариями специалиста по содержанию занятия; показ и объяснения приемов и способов обучения.

3. Частичное включение родителя в коррекционно-образовательный процесс ребенка.

В приложении представлен план-график (дорожная карта) по введению ФГОС ОВЗ МАОУ гимназия №70 (Приложение 4).

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в гимназии разработаны индивидуальные маршруты сопровождения, где прописаны:

- условия сопровождения инвалидов,
- рекомендации для классного руководителя, учителей-предметников, медицинского работника.
- При необходимости предоставляется помещения медкабинета.

*Таблица 1*

***Характеристика педагогического состава***

Критерий	Кол-во/%
Общая численность педагогических работников, в том числе:	62/100%
Численность/удельный вес численности педагогических работников, имеющих высшее образование, в общей численности педагогических работников	62/100%
Численность/удельный вес численности педагогических работников, имеющих высшее образование педагогической направленности (профиля), в общей численности педагогических работников	62/100%

Продолжение таблицы 1

Численность/удельный вес численности педагогических работников, имеющих среднее профессиональное образование педагогической направленности (профиля), в общей численности педагогических работников	0/0%
Численность/удельный вес численности педагогических работников, которым по результатам аттестации присвоена квалификационная категория в общей численности педагогических работников, в том числе: Высшая Первая	61/99%  27/43,5% 34/54,8%
Численность/удельный вес численности педагогических работников, педагогический стаж работы которых составляет: До 5 лет Свыше 30 лет	  1/1,6% 23/37,1%
Численность/удельный вес численности педагогических работников в общей численности педагогических работников в возрасте до 30 лет	5/8%
Численность/удельный вес численности педагогических работников в общей численности педагогических работников в возрасте от 55 лет	11/17,7%
Численность/удельный вес численности педагогических и административно-хозяйственных работников, прошедших за последние 5 лет повышение квалификации/профессиональную переподготовку по профилю педагогической деятельности или иной осуществляемой в образовательной организации деятельности, в общей численности педагогических и административно-хозяйственных работников	70/100%
Численность/удельный вес численности педагогических и административно-хозяйственных работников, прошедших повышение квалификации по применению в образовательном процессе федеральных государственных образовательных стандартов в общей численности педагогических и административно-хозяйственных работников	52/83,8%

Характеристика родительского контингента.

Анкетирование проводилось среди родителей обучающихся 1-2 классов гимназии № 70. Респонденты преимущественно женского пола. Профессии родителей разнообразны: юристы, педагоги, продавцы, индивидуальные предприниматели, квартирные инспектора, есть временно неработающие.

*Таблица 2*

***Возрастной диапазон родительского контингента***

Возраст	Численность респондентов
30 и менее	22/31%
31-40	38/53.52%
41-50	9/12.7%
51-60	2/2.82%

Возрастной диапазон от 25 до 50, но преимущественно 30-40 лет.

**2.3. Анализ готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики**

В соответствии с Законом об образовании в Российской Федерации и Профессиональным

Стандартом педагога, предписывающими организацию образования обучающихся с особым развитием в условиях инклюзии, возникает необходимость в подготовке и переподготовке педагогов, способных и готовых компетентно осуществлять образовательный процесс по включению обучающихся с особыми образовательными потребностями в условия образовательной организации [3; 53].

В психолого-педагогических исследованиях термин «готовность» означает активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи. Для

готовности к действиям нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эти действия. Готовность предполагает определенные мотивы и способности.

Е. Л. Агафонова, М. Н. Алексеева, С. В. Алехина, рассматривают готовность педагогов к инклюзивному образованию через оценку двух блоков: профессиональной и психологической готовности [3].

Психологическая готовность родителей обучающихся имеет важнейшее значение как готовность общества к принятию граждан с ОВЗ как полноправных членов.

Проведено исследование, целью которого стало определение готовности педагогов общеобразовательных организаций и родителей обучающихся к осуществлению процесса инклюзии обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве критериев готовности нами были определены такие как:

- отношение к инклюзивному образованию, их инклюзивная культура;
- наличие элементарных знаний и представлений в области специальной педагогики и психологии;
- затруднения педагогов в осуществлении инклюзивной практики;
- психологические барьеры педагогов и родителей к принятию инклюзивного обучения;
- необходимые условия для принятия инклюзивной практики.

Перечисленные критерии использовались в процессе диагностирования педагогов (в количестве 60 человек) и родителей (в количестве 71 человека) образовательной организации гимназии № 70.

**Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю. А. Макаров).**

Данная методика направлена на изучение у педагогов сформированности профессиональной педагогической толерантности. Респондентам предлагается 87 утверждение, с которыми они согласны или не согласны. Каждый из респондентов выбирает ответ, соответствующий его

мировоззрению. Итоги суммируются, и анализ распределения ответов педагогов по уровням выраженности толерантных установок позволит выявить уровень профессиональной педагогической толерантности преподавательского состава образовательной организации.

Таблица 3

**Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности**

Вопросы	Кол-во "+" ответов	Кол-во "-" ответов
	«СОГЛАСЕН»	«НЕ СОГЛАСЕН»
1. Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, поведение, идеи, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлении находят отклик в моей душе.	52	8
2. Чтобы действительно понять другого человека следует найти что-то общее с ним во взглядах, поведении, мыслях.	57	3
3. Иногда ловлю себя на мысли, что плохие поступки и поведение детей в чём-то похожи на мои детские проказы или скрытые желания.	44	16
4. Педагог должен иметь собственную непоколебимую точку зрения по любому вопросу.	6	54
5. Чтобы ни сделал ребёнок, он в этом не виновен уже потому, что он ребёнок.	4	56
6. Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всём его поддерживая.	50	10
7. Учащийся, прежде чем предлагать свою точку зрения на ту или иную проблему, должен освоить основные истины.	9	51
8. Если ученик не соглашается с очевидным, то это означает, что он либо туп, либо чрезмерно упрям, либо хулиганит.	2	58
9. Если даже я сильно накажу ребёнка, это не значит, что я наказываю вследствие злости на него за его неправильное поведение. Это лишь педагогический приём, формирующий необходимые ребёнку для дальнейшей жизни навыки.	53	7
10. Если учащийся выражает свое несогласие с тем, что говорит педагог, или тем, что написано в учебнике – это лишь попытка показать свою исключительность, выделиться.	8	52

11. В педагогической практике нельзя допускать панибратства с воспитанниками. Следует дать им почувствовать некоторую дистанцию, сохраняя уважение и любовь к ним.	60	0
12. Старшим не следует подавлять мнение младших, если оно не противоречит нормам морали, даже в том случае, если это мнение не совпадает с мнением старших.	60	0
13. Если я ловлю себя на негативном отношении к воспитаннику, стараюсь понять, чем оно вызвано, а затем объяснить это себе и ему.	60	0
14. Глядя на ребёнка, мне часто хочется угадать, как сложится его жизнь.	57	3
15. Если ребёнок плачет, на то есть свои причины.	54	6
16. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.	58	2
17. Я всегда всё прощал родителям, даже если они были не правы.	31	29
18. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.	47	13
19. Если дети сегодня не согласны со мной, это не повод для переживаний: они только набираются опыта и скоро, возможно, изменят свою точку зрения.	46	14
20. Если ребёнок не мешает окружающим, не нарушает их прав, взрослый не должен требовать от него вести себя во всём как взрослый.	49	11
21. Даже если я негативно отношусь к кому-то из учащихся, я считаю нужным это скрыть, используя свой педагогический опыт.	57	3
22. Глупо ставить какое-либо равенство между ребёнком и взрослым, так как существуют неизбежные различия в образовании, жизненном опыте.	14	46
23. Учителя национальных школ в большинстве своём вряд ли обладают высоким уровнем профессиональной компетентности. Если где-то говорят о таком великом педагоге, то мне это смешно.	3	57
24. Учащийся принципиально не может знать учебный предмет лучше учителя.	55	5
25. Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик.	36	24

26. Абсолютно безупречные во всех отношениях учащиеся, как, впрочем, и учителя, настораживают меня.	8	52
27. Шумные детские игры я переношу с трудом.	13	47
28. Терпеть не могу педагогов с низким профессиональным уровнем.	7	53
29. Внешний вид учителя всегда должен соответствовать принятым стандартам.	60	0
30. Я имею привычку поучать окружающих.	24	36
31. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.	24	36
32. Я постоянно делаю кому-то замечания.	42	18
33. Когда ученик не соглашается в чём-то с правильной позицией, то обычно это раздражает меня.	17	43
34. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.	12	48
35. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнёрам по совместной работе.	9	51
36. Дети не могут быть правы в споре с родителями, потому что родители лучше детей разбираются в жизни.	29	31
37. Дети имеют право на собственное мнение, только если они могут убедительно это мнение обосновать.	20	40
38. Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребёнка, то работа педагога станет невыносимой.	48	12
39. Взрослых детей раздражает забота родителей.	45	15
40. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.	36	24
41. Хороший педагог – это только тот, кто всегда и во всём является положительным примером для детей в поведении на работе, личной жизни.	22	38
42. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.	56	4
43. У меня достаточно способностей, что бы достичь высокого профессионального уровня.	54	6
44. Могу сказать, что, как правило, понимаю происходящее в моей душе.	60	0
45. Я стараюсь контролировать свою судьбу.	60	0
46. Иногда не мешает пожалеть самого себя.	23	37
47. Думаю, что если со мной не произойдёт что-то, то самому мне не выйти из «накатанной жизненной колеи».	48	12

48. Иногда думаю, что моя профессиональная деятельность наполнена попытками скрыть непонимание происходящего.	4	56
49. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.	1	59
50. В профессиональной деятельности я часто полагаюсь на свою интуицию, внезапно возникающие желания.	47	13
51. Чаще всего я одобряю свои профессиональные планы и поступки.	51	9
52. Окружающие признают меня как профессионала.	60	0
53. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.	60	0
54. Иногда мне кажется, что некоторые мои качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности, мне как человеку не свойственны.	5	55
55. В критической ситуации я часто внутренне негоую, а иногда и теряю самообладание.	2	58
56. Коллеги считают меня самоуверенным и завистливым.	7	53
57. Если мне предложат ответственную должность, то я ещё подумаю, стоит ли пожертвовать своим спокойствием.	39	21
58. Бороться с распушенностью молодёжи следует строгостью и контролем.	29	31
59. Если ребёнка обидят в школе, то я посоветую ему научиться самостоятельно защищать себя и дать сдачи.	46	14
60. Если воспитанник столкнулся со мной в дверях, то я должен напомнить ему о культуре поведения.	7	53
61. Хулиганство среди молодёжи следует жестко пресекать наказанием, иначе молодёжь выйдет из-под контроля.	13	47
62. Если в данном мне поручении что-то для меня остаётся непонятным, то я всегда уточняю все неясности и детали до выполнения задания.	56	4
63. Обычно я высказываю своё мнение после старших по возрасту, положению.	51	9
64. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться принятых в обществе правил поведения.	60	0
65. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось, по возможности, правильно.	57	3
66. Выступая перед аудиторией, я всегда стараюсь следить за своим голосом и жестами.	54	6



67. Я не бываю груб даже с крайне неприятными мне людьми.	47	13
68. Стараюсь, чтобы все необходимые мне в работе вещи лежали всегда на своих местах.	60	0
69. Как профессиональный педагог, я всегда на работе жестко слежу за проявлением своих чувств.	19	41
70. Искренность эмоциональных реакций, открытость в выражении чувств к окружающим и есть настоящий педагогический профессионализм.	23	37
71. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то скоро забываю об этом.	48	12
72. Мне говорят, что когда я слишком увлеченно что-то рассказываю, моя речь становится несколько сбивчивой.	43	17
73. Если при чтении служебного текста я встречаю какие-либо неясности, я не обращаю на них внимания, продолжаю читать дальше.	46	14
74. Иногда мне говорят о том, что в моих голосе и манерах излишне проявляется возбуждение.	8	52
75. Под влиянием момента я могу сказать что-то, о чём потом пожалею.	11	49
76. Во время работы я стараюсь отдать все силы, напрягаюсь.	27	33
77. Часто сложно отвлечься от беспокоящих ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.	53	7
78. Возможные в профессиональной деятельности неприятности часто тревожат меня.	19	41
79. Я часто краснею.	17	43
80. Я часто смущаюсь, и мне неприятно, если другие замечают это.	4	56
81. Часто не могу сдерживать слёз.	2	58
82. Мне бы хотелось быть таким же счастливым и профессионально успешным, как другие.	25	35
83. Работа утомляет меня.	42	18
84. Обычно я спокоен и расстроить меня нелегко.	37	23
85. Работа настоящего педагога – это, прежде всего, жертвенность, пренебрежение собственными интересами.	14	46
86. Профессиональный педагог всегда стремится к тому, чтобы успокоить детей, коллег, сохранить хорошие отношения.	37	23
87. Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему на встречу.	35	25

Анализируя все ответы преподавателей по данной методике, получено 28 положительных, и 35 отрицательных установок. В связи с этим можно выявить общие тенденции: преподаватели образовательной организации имеют оптимальный уровень профессиональной педагогической толерантности.

#### **Анализ анкетирования педагогов гимназии № 70.**

Анкетирование среди преподавательского состава проходило 04.04.2016 по 26.06.2016.

На первый вопрос "Сталкивались ли Вы в своей повседневной жизни с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья", 49 педагогов ответили положительно.

53 педагога знают определение и значение инклюзивного образования, понимают его социальную важность.

17 педагогов констатировали, что среди обучающихся есть с особыми образовательными потребностями.

Все педагоги выразили готовность учитывать индивидуальные особенности обучающихся, но отмечают, что в образовательном процессе это не всегда возможно.

*Таблица 4*

#### ***Определение готовности работать с обучающимися с различными нарушениями***

		Возможно обучение	Не возможно	Не знаю
1	Обучающиеся с нарушениями слуха	32	9	19
2	Обучающиеся с нарушениями зрения	28	17	15
3	Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи	57	0	3
4	Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата	22	27	11
5	Обучающиеся с нарушениями интеллекта	0	53	7

В условиях общеобразовательной организации, по мнению педагогов гимназии № 70, невозможно обучение обучающихся с интеллектуальными нарушениями, и они не готовы с ними работать. В то же время, 32 педагога

считают возможным обучать обучающихся с нарушением слуха, 28 педагогов - с нарушением зрения, 57 педагогов - с нарушениями речи, 22 педагога - с нарушениями опорно-двигательного аппарата, 0 педагогов - с интеллектуальными нарушениями. Стоит отметить, что большинство педагогов хотели уточнить, что их возможность работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья зависит от степени нарушения у обучающегося.

*Таблица 5*

***Отношение респондентов к внедрению инклюзивной практики***

Критерий	Численность респондентов
Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться с нормально развивающимися обучающимися	32/53.33%
Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться в специальных (коррекционных) образовательных организациях	9/15%
Образовательную организацию необходимо выбирать согласно степени нарушения и возможностям обучающегося	19/31.67%

Доброта, гуманность, терпимость, эмпатия - положительные качества, которые будут развиваться у нормально развивающихся обучающихся при совместном обучении в условиях инклюзивного образования. Обучающиеся научатся принимать своего сверстника таким, какой он есть. А у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья расширится круг общения и интересов, появятся новые друзья, они с раннего возраста социализируются.

И в то же время преподаватели отмечают и негативные последствия при инклюзивном обучении - между обучающимися могут возникнуть конфликты, обучающийся с особыми образовательными потребностями может попасть в ситуацию изоляции и сегрегации в детском коллективе. Так же педагоги указывают на возможные трудности при оценивании образовательных продуктов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогический состав гимназии № 70 еще не готов к введению системы совместного обучения нормально развивающихся обучающихся и их сверстников с особыми образовательными потребностями. Однако считают это возможным, при создании необходимых условий.

*Таблица 6*

**Условия, необходимые для эффективного внедрения инклюзивной практики**

Условие	Количество ответов
Сокращение числа обучающихся в классах, воспитанников в группах	22
Увеличение количества педагогов	6
Увеличение времени занятий	8
Дополнительное финансирование	38
Постройка пандусов, специальных приспособлений	24
Специальное оборудование кабинетов	50
Разработка специальных образовательных программ	31
Дополнительная подготовка педагогов, курсы повышения квалификации	35
Подготовка общественного мнения	41
Затрудняюсь ответить	9

Педагоги считают важным создание безбарьерной архитектурной среды. Частыми вариантами стали:

"сокращение числа обучающихся в классах" - средняя наполняемость класса 30 человек, при предписанной норме в 27 человек.

"дополнительное финансирование" - необходимо обновление учебно-методических комплектов и дополнительно оснащения пространства для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

"курсы повышения квалификации" - необходимы для теоретического ознакомления с контингентом возможных обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Так же педагоги отмечают важность подготовки общественного мнения.

26 педагогов выразили готовность работать с обучающимися с особыми образовательными потребностями по индивидуальному плану (адаптированной образовательной программе), при условии дополнительных

знаний об особенностях психофизиологического развития обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты исследования показывают, что педагоги нуждаются в поддержке при осуществлении инклюзивной практики:

- необходимы знания об особенностях развития обучающихся с различными типами нарушений,

- сведения о развитии конкретного обучающегося (можно узнать из заключения психолого-медико-педагогической комиссии, содержания индивидуальной образовательной программы),

- необходимы навыки создания адаптированной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ,

- умение адаптировать учебный материал для обучающегося с ОВЗ,

- создание условий для положительного включения обучающегося с ОВЗ в детский коллектив.

На период проведения диагностики готовность педагогов к работе в условиях инклюзивной практики сформирована недостаточно.

Большинство педагогов позитивно отзываются об инклюзивном процессе. Они соглашались с тем, что инклюзивное образование должно быть одной из форм обучения обучающихся с ОВЗ, не все педагоги психологически и методически готовы к реализации идей инклюзии в собственной педагогической практике. На наш взгляд, недостаточная психологическая готовность педагогов гимназии № 70 к работе в условиях инклюзивного образования, обоснована отсутствием необходимых знаний об особенностях психофизиологического развития обучающихся с ОВЗ, их особых образовательных потребностях и способах коррекционно-педагогического воздействия.

Это свидетельствует о необходимости формирования инклюзивной компетентности педагогов образовательной организации.

Методика оценки продуктов деятельности педагогов.

Данная методика направлена на изучение и выявление у педагогов умений проектировать перспективный план работы на год; конспекты (уроков, занятий, непосредственно-образовательной деятельности); адаптированную образовательную программу; индивидуальную образовательную траекторию; индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут; организацию инклюзивного образования, учитывая его специфику.

У всех педагогов есть перспективные планы работы, конспекты занятий, рабочие программы. Адаптированных образовательных программ в гимназии нет, учителя-логопеда на 2015-2016 учебный год нет, хотя есть обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи.

#### **Анализ анкетирования родителей обучающихся.**

Анкетирование среди родительского электората проходило 04.04.2016 по 26.06.2016. Участие приняли 71 родитель обучающихся начального звена МАОУ гимназии № 70.

56 респондентов ответили положительно на вопрос "Сталкивались ли Вы в повседневной жизни с людьми, имеющими ограниченные возможностями". Самыми частыми вариантами родителей на вопрос о том, кто относится к категории детей с ограниченными возможностями, стали: "инвалиды, калеки, ДЦП, слепые, глухие, умственно отсталые". Эти же категории респонденты отнесли к обучающимся, которым требуется создать особые образовательные условия.

Лишь 37 респондентов знакомы с понятием "инклюзивное образование".

**Выбор образовательной организации для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья**

Критерий	Численность респондентов
Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться с нормально развивающимися обучающимися	15/21.13%
Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться в специальных (коррекционных) образовательных организациях	38/53.52%
Образовательное учреждение необходимо выбирать согласно степени нарушения и возможностям обучающегося	18/25.35%

**Отношение к включению обучающихся с различными категориями нарушений в общеобразовательный процесс**

	Категория обучающихся	Возможно обучение	Не возможно	Не знаю
1	Обучающиеся с нарушениями слуха	18	39	14
2	Обучающиеся с нарушениями зрения	14	43	14
3	Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи	60	7	3
4	Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата	27	41	3
5	Обучающиеся с нарушениями интеллекта	9	48	14

Часть респондентов указали, что не против совместного обучения их детей с детьми с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, с речевыми нарушениями.

Из положительных моментов для обычно развивающихся обучающихся родители выделили отзывчивость, эмпатию, доброту, толерантность, гуманность. Для их сверстников с нарушениями в развитии - ранняя социализация в обществе, новые друзья, новые интересы и увлечения.

Так же респонденты указали на отрицательные моменты в инклюзивном образовании. Родители высказали опасение, что класс будет отставать по программе обучения, что педагог будет больше внимания

уделять обучающимся с особыми образовательными потребностями. Родители предполагают, что обучающиеся с ОВЗ могут стать изгоями в классе, будут терпеть насмешки о своём дефекте.

*Таблица 9*

**Условия, необходимые для эффективного внедрения инклюзивной практики**

Условие	Количество ответов
Сокращение числа обучающихся в классах, воспитанников в группах	42/59%
Увеличение количества педагогов	12/17%
Увеличение времени занятий	8/11%
Дополнительное финансирование	58/82%
Постройка пандусов, специальных приспособлений	29/39%
Специальное оборудование кабинетов	56/79%
Разработка специальных образовательных программ	24/34%
Дополнительная подготовка педагогов, курсы повышения квалификации	51/72%
Подготовка общественного мнения	41/58%

Большинство респондентов считают, что для осуществления инклюзивной практики необходимо: сокращение числа обучающихся в классах, дополнительное финансирование, специальное оборудование кабинетов, дополнительная подготовка педагогов, подготовка общественного мнения.

На вопрос «Как Вы считаете, какими дополнительными умениями и навыками должны владеть преподаватели, работающие в инклюзивном классе», родители указывали на такие качества, как любовь и уважение ко всем обучающимся, владение специальными знаниями особенностей развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, умение поддержать порядок и добрый настрой в детском коллективе, владеть приемами оказания психологической помощи и предотвращения конфликтов.

В целом можно сделать вывод о недостаточной психологической готовности родителей нормально развивающихся обучающихся к внедрению инклюзивной практики.



Во второй главе исследования был описан констатирующий этап исследовательской работы.

Установлено, уровень развития профессиональной компетентности сформирован недостаточно: знания об инклюзивном образовании фрагментарно, недостаточно понимание философии инклюзии и основных ее составляющих; недостаточно знаний о психофизических особенностях развития обучающихся с ОВЗ; незнание как осуществить коррекционно-образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ. Респонденты демонстрировали интерес к проблемам обучения и воспитания детей с ОВЗ совместно с их нормально развивающимися сверстниками, но готовность работать в данных условиях проявляло незначительное число педагогов. Педагогов пугает перспектива работать с нетипично развивающимися обучающимися ввиду отсутствия специальных знаний об особенностях их развития, их особых образовательных потребностей и критериях оценивания их образовательных продуктах. Эти знания можно восполнить посредством лекций, круглых столов, дискуссий, направленных на повышение психологических знаний и педагогических компетенций педагога.

Анализируя инклюзивное образование как социальный феномен, приходим к выводу о необходимости формирования в обществе особой культуры отношения к инвалидности, к лицам с ограниченными возможностями здоровья, создания условий для социализации и максимально возможной из самореализации.

Анкетирование показало, что на сегодняшний день родители обычно развивающихся обучающихся не готовы к инклюзивной практике. Большинство респондентов не понимают философию и задачи инклюзивного образования, испытывают страхи, что педагоги окажутся не компетентны при новой форме образовательного процесса, что детский коллектив не найдет общий язык, возникнут конфликты. Как фактор психологической неготовности родителей обычно развивающихся обучающихся в

общеобразовательный процесс, можно считать стихийность внедрения инклюзивной практики, закрытие специальных (коррекционных) образовательных организаций и увеличение инклюзивных образовательных организаций без создания специальных условий, соответствующих потребностям обучающихся с ОВЗ. Важным аспектом для эффективного внедрения инклюзивного образования является формирование положительных мотивационных установок и ценностных ориентаций на совместное обучение у родителей обычно развивающихся обучающихся.

Правильно организованная система инклюзивного образования имеет позитивные результаты: обучающиеся с особыми образовательными потребностями получают качественное образование и, одновременно с этим, своевременную коррекционную помощь, раннюю социализацию и интеграцию в общество.

Количественные и качественные характеристики состояния готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и психологической готовности родителей к принятию инклюзивной философии, полученные на констатирующем этапе исследования, свидетельствуют об актуальности выбранной темы и подтверждают необходимость проведения просветительского курса подготовки педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики.

## **ГЛАВА 3. СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ВНЕДРЕНИЮ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **3.1. Теоретические подходы к созданию благоприятных условий для инклюзивной практики**

Безусловно, формирование у педагогов мотивов и ценностных установок на инклюзивное образование является важным компонентом в содержании подготовки. Однако подготовку преподавателей к работе в условиях инклюзивного образования следует рассматривать комплексно. Это предполагает включение в содержание подготовки наравне с мотивационно-ценностной составляющей когнитивную и деятельностную. Необходимо учить педагогов конкретным специальным знаниям и умениям, таких как выявление особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ, составление адаптированных программ и индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов, проектирование образовательного процесса в инклюзивной среде.

Задачи, которые стоят перед образовательной организацией в работе с семьей:

- вовлечь родителей (законных представителей) в образовательный процесс в качестве активных его участников, посредством их обучения приемам взаимодействия с детьми, организации совместной практической деятельности;
- содействовать изменению родительской позиции в отношении обучающихся с особыми образовательными потребностями и обучению родителей позитивными способами коммуникации;

– способствовать формированию у родителей воспитательной компетентности увеличением уровня их педагогических и коррекционных знаний и умений.

Одним из актуальных вопросов становится определение специфики социально-психологических установок в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Исторически сложившиеся социальные установки обуславливают особенности отношений ребенка с социумом, ожидания и требования, предъявляемые обучающемуся социальной средой, особенности понимания им занимаемой социальной позиции и своих взаимоотношений с окружающими людьми. Социальные установки в отношении людей с ОВЗ противоречивы: с одной стороны, подчеркиваются положительные личностные качества людей с ОВЗ, присутствует сочувствие в проблемах обучения, приобретения социальных контактов, трудоустройстве; с другой стороны, отмечается дистанцирование от проблем индивидуумов с ограниченными возможностями здоровья, «обесценивающее» отношение, стигматизация отдельных категорий людей [1].

В отечественной практике становления инклюзивного образования развивается стратегия активного включения родителей (законных представителей) в образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и выделяются два важных аспекта реализации данной стратегии: организация специального сопровождения семьи, в которой воспитывается ребенок с ОВЗ; формирование у родителей, воспитывающих нормально развивающихся детей, понимания необходимости инклюзивного образования и устранения имеющихся социальных барьеров [8; 67].

Научные исследователи подчеркивают, что реализация данной стратегии обеспечивает развитие у родителей рефлексии, оптимистического мышления и адекватной оценки продуктов деятельности обучающихся и повысит эффективность инклюзивной организации образования.

Одним из важных направлений работы в образовательной организации должна быть работа по формированию позиции родителей. Для этого необходимо организовать просветительскую работу, которая позволит преодолеть многие психологические барьеры у родителей обычно развивающихся обучающихся путем повышения академического компонента.

Методологическим основанием разработки просветительского курса стали личностно-деятельностный и аксиологический подходы. Положения аксиологического подхода говорят о необходимости обращения к новым ценностям и смыслам педагогической деятельности в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В контексте личностно-деятельностного подхода в условиях инклюзивного образования выявляется необходимость создания условий для личностной переориентации преподавателей с учетом их прошлого педагогического опыта и личностных характеристик в субъектно-субъектном взаимодействии.

Инклюзия рассматривает каждого обучающегося как часть образовательной системы. Одна из целей инклюзивного образования состоит в том, чтобы любая общеобразовательная организация была готовой принять обучающихся с различными образовательными потребностями. Создание условий по включению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательный процесс исследуются подробно отечественными специалистами: Н. Я. Семаго, Н. Н. Малофеевым, С. В. Алёхиной [4; 44; 65].

Для создания благоприятных условий внедрения инклюзивной практики обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья необходима организация образовательного процесса:

1. Создание плана внедрения инклюзивного образования в образовательную организацию; внесение дополнений в Устав и другие локальные акты образовательной организации; принятие в штат тьюторов или ассистентов.

2. Психологическая готовность участников образовательных отношений: активная конструктивная позиция администрации образовательной организации к внедрению инклюзивной практики; педагогический коллектив принимает философию и принципы инклюзивного образования; родители обучающихся с ОВЗ должны быть включены в образовательный процесс; все родители относятся к инклюзивному образованию адекватно; нормально развивающиеся обучающиеся оказывают различную поддержку сверстникам с ОВЗ; обучающиеся с ОВЗ участвуют в урочной и внеурочной жизни образовательной организации.

3. Учебно-методическое обеспечение: создание индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных образовательных программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями; родители (законные представители) обучающихся с ОВЗ участвуют в разработке АООП и СИПР; должно быть методическое обеспечение, удовлетворяющее потребности обучающихся с ОВЗ;

4. Информационное обеспечение: участники образовательных отношений информируются об инклюзивном образовании; использование различных информационных ресурсов (сайт, стенды, консультации, собрания); систематическая просветительская работа со всеми участниками образовательных отношений.

5. Кадровое обеспечение: должна быть обеспечена подготовка и переподготовка преподавателей и персонала; создана междисциплинарная команда специалистов, поддерживающих идеологию инклюзивного образования; имеется организационно-методическая структура, обеспечивающая методическое сопровождение педагогов в процессе реализации инклюзивного образования; наличие ПМПк.

Образовательная организация способна создать необходимые условия для развития инклюзивной практики, это длительный, но очень важный этап становления инклюзивного общества.

### **3.2. Планирование и проведение работы по повышению готовности педагогов и родителей к инклюзивной практике**

В штате гимназии № 70 в 2016-2017 учебном году появился учитель-логопед, открылась логопедическая группа, которую посещают обучающиеся с речевыми нарушениями.

Просветительская работа направлена на повышение готовности педагогов и родителей обучающихся к осуществлению инклюзивной практики. Запланированы следующие формы взаимодействия:

1. Проведение лекций для педагогов;
2. Организация родительских собраний;
3. Подготовка к работе психолого-медико-педагогического консилиума в целях разработки рекомендаций по сопровождению обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Цель лекционного курса - формирование у педагогов общеобразовательной организации системы научных представлений об инклюзивном образовании, определение их личностно-мотивационной, когнитивной и практической подготовки к реализации инклюзивной модели образования, развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации инклюзивного образования; актуализация психологической готовности родителей к принятию инклюзивной практики.

#### **Задачи:**

- актуализировать понимание сущности инклюзивного образования, его целевых и ценностных установок;
- способствовать формированию знаний о психологопедагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития обучающихся с ОВЗ;
- создание условий для развития у педагогов умения работать в междисциплинарной команде, обеспечивающей комплексный характер

психолого-педагогического сопровождения каждого обучающегося с особыми образовательными возможностями;

- способствовать созданию гуманной среды посредством просвещения родителей обучающихся об инклюзивном образовании.

**По итогам лекционного курса педагоги и родители должны иметь представление:**

– об этапах становления системы специального образования в России и за рубежом;

– об общих закономерностях анормального развития;

– о государственной политике в области специального образования;

– о нормативных актах, регламентирующих инклюзивное образование;

– о специальных образовательных условиях для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

*Таблица 10*

***Содержание курса для подготовки педагогов к инклюзивному образованию***

№ п/п	Виды учебных занятий	Краткое содержание
Лекция 1. Понятие и основные принципы инклюзивного образования. Нормативно-правовая база организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ.	Лекция	Основные понятия инклюзии. История в РФ и за рубежом. Философское обоснование. Ратифицированные Декларации и Конвенции. Федеральные и региональные нормативные документы. Профессиональный стандарт педагога. Нормативные документы, регулирующие инклюзивную образовательную практику в образовательной организации.
Лекция 2. Особенности организации инклюзивного образовательного процесса в ОО.	Лекция, семинар	Условия организации инклюзивной практики в ОО. Кадровый состав. Технологии взаимодействия междисциплинарной команды. Учет индивидуальных особенностей развития и возможностей каждого обучающегося. Создание коррекционно-развивающей образовательной среды.



Лекция 3. Особенности включения в образовательный процесс обучающихся с особыми образовательными потребностями.	Лекция, семинар	Особенности включения в образовательный процесс обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Особенности включения в образовательный процесс детей с нарушениями зрения. Особенности включения в образовательный процесс детей с нарушениями слуха. Особенности включения в образовательный процесс детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Особенности включения в образовательный процесс детей с расстройствами аутистического спектра.
Лекция 4. Деятельность психолого-медико-педагогического консилиума.	Лекция, семинар	Задачи ПМПк образовательной организации. Принципы и формы организации совместной деятельности при диагностике и разработке АОП для обучающихся с ОВЗ. Принципы составления АОП, основные теоретические положения, задачи психологического развития.
Лекция 5. Работа с родителями в ОО.	Лекция, семинар	Коррекционная и психолого-педагогическая поддержка обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Принципы и приемы взаимодействия с родителями инклюзивного класса.

Таблица 11

**Содержание курса для родителей о внедрении инклюзивной практики**

№ п/п	Виды учебных занятий	Краткое содержание
Лекция 1. Понятие и основные принципы инклюзивного образования. Нормативно-правовая база организации образовательного процесса для обучающихся с ОВЗ.	Лекция	Основные понятия инклюзии. История в РФ и за рубежом. Философское обоснование. Ратифицированные Декларации и Конвенции. Федеральные и региональные нормативные документы. Профессиональный стандарт педагога. Нормативные документы, регулирующие инклюзивную образовательную практику в образовательной организации.
Лекция 2. Особенности организации инклюзивного образовательного процесса в ОО.	Лекция, семинар	Условия организации инклюзивной практики в ОО. Создание коррекционно-развивающей образовательной среды.

<p>Лекция 3. Особенности включения в образовательный процесс обучающихся с особыми образовательными потребностями.</p>	<p>Лекция, семинар</p>	<p>Особенности включения в образовательный процесс обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. Особенности включения в образовательный процесс детей с нарушения зрения. Особенности включения в образовательный процесс детей с нарушениями слуха. Особенности включения в образовательный процесс детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Особенности включения в образовательный процесс детей с расстройствами аутистического спектра.</p>
--	------------------------	---

Цикл занятий с педагогами и родителями логично вписывался в общий план мероприятий администрации образовательной организации по внедрению инклюзивной практики.

### **3.3. Анализ динамики готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики**

В настоящем параграфе представлен анализ результативности программы помощи в подготовке педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики.

Количество респондентов незначительно изменилось - педагогов - 58, родителей обучающихся 71.

За время проведенной работы педагоги начального звена прошли курсы повышения квалификации в связи с внедрением ФГОС НОО. Это свидетельствует о повышении общего уровня квалификации и образования педагогического коллектива за прошедший период.

Методики изучения уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, которые были использованы в программе на констатирующем этапе исследования, не изменились. Процедура оценивания и определения уровня готовности также осталась прежней.

Примеры анкет представлены в Приложении 5.

Проведенное анкетирование позволило выявить следующие тенденции:

- с принципами, задачами и философией инклюзивного образования познакомились все респонденты (100 %);

- ценностное отношение к обучающимся с ОВЗ и в целом к инклюзивному образованию демонстрируют все участники исследования (100%);

- готовность организовывать совместное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием демонстрируют не все педагоги (77 %).

Таблица 12

**Методика диагностики профессиональной педагогической  
толерантности**

Вопросы	Кол-во "+" ответов		Кол-во "-" ответов	
	«СОГЛАСЕН»		«НЕ СОГЛАСЕН»	
	До	После	До	После
1. Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, поведение, идеи, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлении находят отклик в моей душе.	52	50	8	8
2. Чтобы действительно понять другого человека следует найти что-то общее с ним во взглядах, поведении, мыслях.	57	54	3	4
3. Иногда ловлю себя на мысли, что плохие поступки и поведение детей в чём-то похожи на мои детские проказы или скрытые желания.	44	49	16	9
4. Педагог должен иметь собственную непоколебимую точку зрения по любому вопросу.	6	13	54	45
5. Чтобы ни сделал ребёнок, он в этом не виновен уже потому, что он ребёнок.	4	7	56	51
6. Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всём его поддерживая.	50	46	10	12

7. Учащийся, прежде чем предлагать свою точку зрения на ту или иную проблему, должен освоить основные истины.	9	11	51	47
8. Если ученик не соглашается с очевидным, то это означает, что он либо туп, либо чрезмерно упрям, либо хулиганит.	2	6	58	52
9. Если даже я сильно накажу ребёнка, это не значит, что я наказываю вследствие злости на него за его неправильное поведение. Это лишь педагогический приём, формирующий необходимые ребёнку для дальнейшей жизни навыки.	53	51	7	7
10. Если учащийся выражает свое несогласие с тем, что говорит педагог, или тем, что написано в учебнике – это лишь попытка показать свою исключительность, выделиться.	8	5	52	53
11. В педагогической практике нельзя допускать панибратства с воспитанниками. Следует дать им почувствовать некоторую дистанцию, сохраняя уважение и любовь к ним.	60	57	0	1
12. Старшим не следует подавлять мнение младших, если оно не противоречит нормам морали, даже в том случае, если это мнение не совпадает с мнением старших.	60	58	0	0
13. Если я ловлю себя на негативном отношении к воспитаннику, стараюсь понять, чем оно вызвано, а затем объяснить это себе и ему.	60	48	0	10
14. Глядя на ребёнка, мне часто хочется угадать, как сложится его жизнь.	57	54	3	4
15. Если ребёнок плачет, на то есть свои причины.	54	51	6	7
16. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.	58	54	2	4
17. Я всегда всё прощал родителям, даже если они были не правы.	31	27	29	31
18. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.	47	48	13	10
19. Если дети сегодня не согласны со мной, это не повод для переживаний: они только набираются опыта и скоро, возможно, изменят свою точку зрения.	46	49	14	9
20. Если ребёнок не мешает окружающим, не нарушает их прав, взрослый не должен требовать от него вести себя во всём как взрослый.	49	37	11	21

21. Даже если я негативно отношусь к кому-то из учащихся, я считаю нужным это скрыть, используя свой педагогический опыт.	57	56	3	2
22. Глупо ставить какое-либо равенство между ребёнком и взрослым, так как существуют неизбежные различия в образовании, жизненном опыте.	14	46	46	12
23. Учителя национальных школ в большинстве своём вряд ли обладают высоким уровнем профессиональной компетентности. Если где-то говорят о таком великом педагоге, то мне это смешно.	3	1	57	57
24. Учащийся принципиально не может знать учебный предмет лучше учителя.	55	57	5	1
25. Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик.	36	21	24	37
26. Абсолютно безупречные во всех отношениях учащиеся, как, впрочем, и учителя,стораживают меня.	8	4	52	54
27. Шумные детские игры я переношу с трудом.	13	11	47	58
28. Терпеть не могу педагогов с низким профессиональным уровнем.	7	5	53	53
29. Внешний вид учителя всегда должен соответствовать принятым стандартам.	60	58	0	0
30. Я имею привычку поучать окружающих.	24	19	36	39
31. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.	24	31	36	27
32. Я постоянно делаю кому-то замечания.	32	41	18	17
33. Когда ученик не соглашается в чём-то с правильной позицией, то обычно это раздражает меня.	17	12	43	46
34. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.	12	10	48	50
35. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнёрам по совместной работе.	9	7	51	51
36. Дети не могут быть правы в споре с родителями, потому что родители лучше детей разбираются в жизни.	29	21	31	37
37. Дети имеют право на собственное мнение, только если они могут убедительно это мнение обосновать.	20	35	40	23
38. Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребёнка, то работа педагога станет невыносимой.	48	46	12	12
39. Взрослых детей раздражает забота родителей.	45	39	15	19

40. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.	36	40	24	18
41. Хороший педагог – это только тот, кто всегда и во всём является положительным примером для детей в поведении на работе, личной жизни.	22	35	38	23
42. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.	56	52	4	6
43. У меня достаточно способностей, что бы достичь высокого профессионального уровня.	54	54	6	4
44. Могу сказать, что, как правило, понимаю происходящее в моей душе.	60	57	0	1
45. Я сам стараюсь контролировать свою судьбу.	60	58	0	0
46. Иногда не мешает пожалеть самого себя.	23	21	37	57
47. Думаю, что если со мной не произойдёт что-то, то самому мне не выйти из «накатанной жизненной колеи».	48	33	12	15
48. Иногда думаю, что моя профессиональная деятельность наполнена попытками скрыть непонимание происходящего.	4	7	56	51
49. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.	1	2	59	56
50. В профессиональной деятельности я часто полагаюсь на свою интуицию, внезапно возникающие желания.	47	44	13	14
51. Чаще всего я одобряю свои профессиональные планы и поступки.	51	49	9	9
52. Окружающие признают меня как профессионала.	60	64	0	4
53. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.	60	58	0	0
54. Иногда мне кажется, что некоторые мои качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности, мне как человеку не свойственны.	5	9	55	49
55. В критической ситуации я часто внутренне негодую, а иногда и теряю самообладание.	2	5	58	53
56. Коллеги считают меня самоуверенным и завистливым.	7	6	53	52
57. Если мне предложат ответственную должность, то я ещё подумаю, стоит ли пожертвовать своим спокойствием.	39	33	21	25
58. Бороться с распушенностью молодёжи следует строгостью и контролем.	29	26	31	32
59. Если ребёнка обидят в школе, то я посоветую ему научиться самостоятельно защищать себя и дать сдачи.	46	45	14	13

60. Если воспитанник столкнулся со мной в то я должен напомнить ему о культуре поведения.	7	4	53	54
61. Хулиганство среди молодёжи следует жестко пресекать наказанием, иначе молодёжь выйдет из-под контроля.	13	9	47	49
62. Если в данном мне поручении что-то для меня остаётся непонятным, то я всегда уточняю все неясности и детали до выполнения задания.	56	47	4	11
63. Обычно я высказываю своё мнение после старших по возрасту, положению.	51	49	9	9
64. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться принятых в обществе правил поведения.	60	58	0	0
65. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось, по возможности, правильно.	57	51	3	7
66. Выступая перед аудиторией, я всегда стараюсь следить за своим голосом и жестами.	54	51	6	7
67. Я не бываю груб даже с крайне неприятными мне людьми.	47	51	13	7
68. Стараюсь, чтобы все необходимые мне в работе вещи лежали всегда на своих местах.	60	51	0	7
69. Как профессиональный педагог, я всегда на работе жестко слежу за проявлением своих чувств.	19	12	41	46
70. Искренность эмоциональных реакций, открытость в выражении чувств к окружающим и есть настоящий педагогический профессионализм.	23	30	37	28
71. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то скоро забываю об этом.	48	45	12	13
72. Мне говорят, что когда я слишком увлеченно что-то рассказываю, моя речь становится несколько сбивчивой.	43	30	17	20
73. Если при чтении служебного текста я встречаю какие-либо неясности, я не обращаю на них внимания, продолжаю читать дальше.	46	42	14	16
74. Иногда мне говорят о том, что в моих голосе и манерах излишне проявляется возбуждение.	8	7	52	51
75. Под влиянием момента я могу сказать что-то, о чём потом пожалею.	11	9	49	49
76. Во время работы я стараюсь отдать все силы, напрягаюсь.	27	43	33	15

77. Часто сложно отвлечься от беспокоящих ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.	53	46	7	12
78. Возможные в профессиональной деятельности неприятности часто тревожат меня.	19	11	41	57
79. Я часто краснею.	17	13	43	45
80. Я часто смущаюсь, и мне неприятно, если другие замечают это.	4	4	56	54
81. Часто не могу сдержать слёз.	2	1	58	57
82. Мне бы хотелось быть таким же счастливым и профессионально успешным, как другие.	25	11	35	47
83. Работа утомляет меня.	42	49	18	9
84. Обычно я спокоен и расстроить меня нелегко.	37	27	23	31
85. Работа настоящего педагога – это, прежде всего, жертвенность, пренебрежение собственными интересами.	14	13	46	45
86. Профессиональный педагог всегда стремится к тому, чтобы успокоить детей, коллег, сохранить хорошие отношения.	37	26	23	42
87. Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему на встречу.	35	29	25	29

Данные по методике изучения профессиональной педагогической толерантности зафиксированы: 27 положительных и 28 отрицательных ответов, что соответствует прежнему среднему уровню - 55 баллов. Преподаватели образовательной организации имеют оптимальный уровень профессиональной педагогической толерантности.

**Анализ повторного анкетирования педагогического состава образовательной организации.**

В первичном анкетировании приняли участие 60 педагогов, в повторном - 58 педагогов.



**Оценка готовности работать с обучающимися с различными категориями нарушений**

	Категория обучающихся	Возможно обучение		Не возможно	
		До	После	До	После
1.	Обучающиеся с нарушениями слуха	32	52	9	6
2.	Обучающиеся с нарушениями зрения	28	49	17	9
3.	Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи	57	53	0	5
4.	Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата	22	41	27	17
5.	Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями	0	1	53	57
6.	Обучающиеся с задержкой психического развития		46		12
7.	Обучающиеся с аутистическим спектром		31		27

Анализируя данные результаты, можно сделать вывод, что повысилась готовность педагогов работать с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Педагоги стали чаще говорить о положительных моментах совместного обучения нормально развивающихся обучающихся и их сверстников с ОВЗ: отзывчивость, сплоченность, милосердие, расширение кругозора, ранняя социализация, толерантность, гуманность.

По прежнему педагоги выделяют следующие условия, необходимые для создания качественного инклюзивного образования: сокращение числа обучающихся в классах, принятие в штат тьюторов, специальное оборудование кабинетов и разработка адаптированных образовательных программ для отдельных категорий обучающихся с нарушениями в развитии.

**Определение готовности педагогов работать с обучающимися с  
ОВЗ по адаптированной образовательной программе**

Готов		Не готов	
До	После	До	После
17	31	29	5

Повышение уровня знаний об инклюзивной практике позволила педагогом преодолеть страхи перед работой с обучающимися с ОВЗ, и повысила готовность педагогов обучать их.

**Анализ повторного анкетирования родителей.**

Родители обучающихся стали чаще давать верные ответы о том, кто относится к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с особыми образовательными потребностями. Респонденты знают понятие "инклюзивного образования", его историю и философию.

**Анализ мнений о том, где должны получать образование  
обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья**

Критерий	До	После
В общеобразовательной организации	15	36
В коррекционном классе образовательной организации	21	31
В коррекционной образовательной организации	38	29
Домашнее обучение	15	9

Мнения о выборе образовательной организации в пользу получения инклюзивного образования обучающимися с ОВЗ значительно увеличились.

В пункте "Другой вариант" часто респонденты указывали, что их выбор способа получения образования зависит от возможностей обучающегося, степени его нарушения.

**Отношение к включению обучающихся с различными категориями нарушений в общеобразовательный процесс**

1.	Категория обучающихся	Возможно обучение		Не возможно	
		До	После	До	После
2.	Обучающиеся с нарушениями слуха	18	28	39	12
3.	Обучающиеся с нарушениями зрения	14	39	43	6
4.	Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи	60	64	7	3
5.	Обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата	27	41	41	17
6.	Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями	9	13	48	44
7.	Обучающиеся с задержкой психического развития		36		57
8.	Обучающиеся с аутистическим спектром		16		38

Респонденты по прежнему отмечают важность степени нарушения у обучающихся.

Среди положительных моментов для обучающихся родители отмечают следующие: "доброта, гуманность, отзывчивость, коллективизм". Для их сверстников с нарушениями в развитии - ранняя социализация в обществе, новые друзья, новые интересы и увлечения.

И всё же родители по прежнему видят отрицательные моменты совместного обучения нормально развивающихся обучающихся и их сверстников с ОВЗ: "педагоги могут не в равной мере доносить знания до обучающихся", "невозможность прохождения образовательной программы в полной мере", "пренебрежение".

**Условия, необходимые для эффективного внедрения инклюзивной практики**

Условие	Количество ответов	
	До	После
Сокращение числа обучающихся в классах	42	38
Увеличение количества педагогов	12	17
Увеличение времени занятий	8	1
Дополнительное финансирование	58	39
Постройка пандусов, специальных приспособлений	29	13
Специальное оборудование кабинетов	56	51
Разработка специальных образовательных программ	24	41
Дополнительная подготовка педагогов, курсы повышения квалификации	51	43
Подготовка общественного мнения	41	29

Родители по прежнему указывают необходимость сокращения числа обучающихся в классах, дополнительное финансирование, специальное оборудование кабинетов и специальных образовательных программ, дополнительная подготовка педагогов.

**Подводя итоги контрольного этапа экспериментальной работы, можно сделать следующие выводы:**

1. На констатирующем этапе исследования установлено, что у педагогов недостаточно сформирована способность к решению профессиональных задач, возникающих в процессе организации инклюзивного образования. Уровень развития профессиональной компетентности сформирован недостаточно, что проявляется в: фрагментарности знаний об инклюзивном образовании и, соответственно, недостаточном понимании сущности инклюзии и основных ее составляющих; ограниченности знаний психофизических особенностей развития детей с ОВЗ; трудностях конструировать коррекционно-образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей обучающихся с ОВЗ; недостатке практических навыков организовать в детском коллективе партнерские отношения со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса.

2. Выявление негативных и позитивных тенденций в становлении инклюзивного образования, установление профессиональных задач, которые характеризуют содержание подготовки педагогов и родителей к инклюзии, позволили систематизировать содержание программы в виде лекций и апробировать ее эффективность.

3. Анализ полученных результатов формирующего этапа исследования позволяет утверждать, что лекционный курс подготовки педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики, организованный на базе МАОУ гимназия № 70, положительно влияет на развитие профессиональной компетентности преподавателей и формирование психологической готовности участников образовательного процесса к реализации инклюзии.

4. Результаты готовности родителей к совместному обучению их детей с нетипично развивающимися сверстниками так же показали более высокие результаты после апробирования курса лекций.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривало решение шести задач. Первая задача была связана с изучением отечественной и зарубежной психолого-педагогической, научно-методической литературы. Инклюзивное образование раскрыто к историческом и философском аспектах. Выявлены проблемы готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики. Анализируя инклюзивное образование как социальный феномен, приходим к выводу о необходимости формирования в обществе (родителей) особой культуры отношений к инвалидности, к лицам с ОВЗ, создания условий для социализации и максимально возможной самореализации таких людей.

Констатирующий этап исследования содержит анализ анкетирования готовности педагогов и родителей к осуществлению инклюзивной практики по разработанному инструментарию.

Количественные и качественные характеристики состояния готовности педагогов и родителей к инклюзивному образованию, свидетельствуют об актуальности проблемы и подтверждают необходимость подготовки участников образовательных отношений к инклюзии.

Это стало основанием для создания программы подготовки педагогов и родителей к осуществлению эффективной инклюзивной практики на базе МАОУ гимназии № 70. Целью программы стало формирование у педагогов образовательных организаций системы научных представлений об инклюзивном образовании, осуществление их личностно-мотивационной, когнитивной и практической подготовки к реализации инклюзивной модели образования, развитие профессиональной компетентности педагогов в области организации инклюзивного образования, психологическая готовность родителей (законных представителей) к инклюзии.

Содержание программы конструировалось на основе результатов анкетирования. Определением результативности содержания программы подготовки педагогов и родителей к инклюзивному образованию стали результаты контрольного этапа, подтвержденные математическими методами. Они указали на положительную динамику в развитии профессиональной компетентности и психологической готовности.

Педагоги:

- принимают философию инклюзии, барьеры и ресурсы инклюзивного образования; психолого-педагогические особенности развития обучающихся с ОВЗ;

- умеют выявлять образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и определять направления коррекционной работы;

- знают эффективные способы выстраивания взаимодействия между субъектами образовательных отношений;

- умеют готовить документы для заседания психолого-медико-педагогического консилиума и участвовать в его работе.

Родители:

- знакомы с теоретическими знаниями в области коррекционной педагогики и специальной психологии, с философией инклюзивного образования;

- готовы реализовывать и провозглашать гуманистические принципы отношения к лицам с ОВЗ.

Полученные показатели доказывают, что за время проведения исследования повысилась готовность участников образовательных отношений к осуществлению инклюзивной практики.

Можно сделать вывод, что в ходе исследования поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза и положения, выносимые на защиту, подтверждаются.

Инструментарий может быть использован образовательной организацией в качестве мониторинга образовательной организации и

научно-методического сопровождения педагогов в процессе решения проблем организации инклюзивного образования и проведения родительских собраний.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адеева, Т. Н. Некоторые аспекты социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. Н. Адеева ; Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2016. — Т. 20, № 2. — С. 100-105.
2. Алехина, С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. №1(44). — С. 26-32.
3. Алехина, С. В., Алексеева М. Н., Агафона Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. — М., 2011.
4. Алехина, С. В., Зарецкий, В. К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М., 2010.
5. Ананьев, Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. — М.: Директ-Медиа, 2008.
6. Анисимов, С. Ф. Введение в аксиологию / Учебное пособие для изучающих философию. — М.: 2001.
7. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров// М.: МПМИ, 1996. — С. 768.
8. Белоногова, Е. В. Родительские экспектации в отношении подростков с ДЦП // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. — 2011.
9. Воденникова, Л. А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Челябинск, — 2015. 193 с.
10. Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948)

11. Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982)
12. Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990)
13. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций. — М., 1960.— С. 223.
14. Выготский, Л. С. Коллектив как фактор развития дефектного ребенка // Собр. Соч. – М., 1983. – Т.5.
15. Горшкова, Е. В. Готовность педагогов общеобразовательных школ к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условии инклюзии// Студенческий электронный журнал "СтРИЖ" №5 С. 2-16.
16. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015годы. – 25 с.
17. Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000)
18. Декларация прав ребенка (ООН, 1959)
19. Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969)
20. Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971)
21. Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975)
22. Деркач, А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. В 5 книгах. — М., — РАГС, 2002.
23. Деятельность руководителя образовательной организации при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство / С.В. Алехина и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 148 с.
24. Дмитриев, А. А. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями: за и против : учебно-методическое пособие для студ. психолого-педагогических специальностей / А. А. Дмитриев. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, — 2006. — 95 с.

25. Дорожная карта инклюзивного образования // Аккредитация в образовании. — 2012. — № 3 (55): Апрель. — С. 18-23.
26. Емельянова, Т. В. Теоретические аспекты формирования правовой компетентности будущих педагогов инклюзивного образования//Вестник гуманитарного института. — 2014. №2 (16). С. 15—18.
27. Инклюзивное образование. Выпуск 1. С. В. Алёхина, Н. Я. Семаго, А. К. Фаина — М.: Центр «Школьная книга», — 2010.
28. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. Голубева Л. В. — 2011. — С. 95.
29. Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы международной научно-практической конференции (20-22 июня 2011, Москва) / Моск.гор.психол.- пед. ун-т; Редкол.: С. В.Алехина и др. – М.: МГППУ, 2011.
30. Инклюзивное образование: настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. Методическое пособие. Под редакцией Старовойтовой М. С. Москва: Владос, — 2011. — 167 с.
31. Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования. Нормативно-правовая база инклюзивного (интегрированного) образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // <http://www.inclusive-edu.ru/materials/>
32. Калашникова, С. А. Содержание оценки инклюзивной образовательной среды родителями обучающихся: показатели и индикаторы / Современные педагогические технологии, Забайкальский государственный университет.
33. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕСКО, 1960)
34. Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (ООН)
35. Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989)

36. Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006)
37. Коркунов, В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: монография. Урал. Гос. Пед. Ун-т. – Екатеринбург, 2000.
38. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004. С. — 304.
39. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. — Омск. — 2015. — 319с.
40. Курикова, Н. И. Взаимодействие педагогов и специалистов в рамках инклюзивного образования / Н. И. Курикова. - (Взаимодействуем со специалистами). / Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. — 2013. — № 4. —С. 12-17.
41. Леонтьев, А. Н., Лурия, А. Р. Психологические воззрения Л. С. Выготского. — В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., — 1956, с. 4—36.
42. Макаров, Ю. А. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности.
43. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. — М.: Печатный двор, 1996.
44. Малофеев, Н. Н. «Почему интеграция в образование закономерна и неизбежна» // Альманах ИКП РАО, №11/2007, Электронная версия).
45. Малофеев, Н. Н. Многие дети-инвалиды могут учиться в обычных школах / Н. Н. Малофеев // Аутизм и нарушения развития. 2010. -№4.-С. 10-12.
46. Малофеев, Н. Н. Право на образование, или Зачем нужна инклюзия / Н.Н. Малофеев ; материал подготовила О. Родионова // Учительская газета. — 2010. С. —31.
47. Маркова, А. К. Психология профессионализма. Издательство: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996 г.

48. Медведев Д. А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010.

49. Методы и формы работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и ограниченные возможности здоровья : монография / Л. Н. Ростомашвили, Н. В. Лукьянченко, Т. С. Овчинникова и др. ; под общ. ред. Н. В. Лалетина. Красноярск : Центр информации, — 2011. С. — 136.

50. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. / Ред. Н.Борисова. — М.: РООИ «Перспектива», 2011.

51. Морозов, Н. И. Критерии эффективности (качества) инклюзивного образования / Н. И. Морозов. — (Мир образования) // Мир образования — образование в мире. — 2011. — № 3 (43). — С. 17-27.

52. Назарова, Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции. — М.: « Академия», 2011.

53. Назарова, Н. М. Интегративное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Коррекционная педагогика. 2010. — № 4 (40). — С. 23-25.

54. Новиков, А. М., Новиков, Д. А. Как модернизировать управление образованием? // «Народное образование». — 2005. №5.

55. Овчинникова, Т. С. Подготовка будущих педагогов к обучению и воспитанию дошкольников в условиях инклюзивного обучения // Высшее образование XXI века : междунар. науч.-практ. конф. : сб.ст. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. СПб. — 2010. — С. 190-193.

56. Олтаржевская, Л. Е. Адаптивно-воспитательная среда в условиях инклюзивного образования / Л. Е. Олтаржевская. — (Социальная педагогика и психология) // Социальная политика и социология. — 2011. — № 9. — С. 374—379.

57. Приходько, О. Г. Деятельность педагога, учителя-предметника,

классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для педагогов, учителей-предметников, классных руководителей образовательных организаций / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 227 с.

58. Проблемы практической реализации инклюзивного образования в США и странах Европы - Современная зарубежная психология — 2012. Том. 1,

*Jones Ph.* My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy for students with severe/profound intellectual developmental disabilities // *International Journal of Inclusive Education*. 2010. V. 14, № 7.  
*Mattson E.-H., Hansen A.-M.* Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*. 2009. V. 24, № 4.

59. Пронина, Н. А. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной среде на примере дисциплин психологического цикла // *Молодой ученый*. — 2014. №7. С. 287-289.

60. Профессиональное развитие педагога в ситуации инклюзивного образования: / Н. Г. Русакова. — (Педагогическое образование) // *Наука и школа*. — 2012. — № 2. — С. 48—49.

61. Сабельникова, С.И. Программа коррекционной работы в образовательном учреждении — системный подход к развитию инклюзивного образования // *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии*.

62. Санбергская декларация (ЮНЕ СКО, Торремолинос, Испания, 1981)

63. Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994)

64. Семаго, Н. Я. Инклюзивное образование / Н.Я Семаго // *Сборник*

метод, публикаций. Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. — С. 18-25.

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

66. Семаго, Н. Я. Система обучения и повышения квалификации специалистов образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование / Н. Я. Семаго // Приложение к журн. «Стремление к Инклюзивной Жизни». 2009. — № 3. — С. 10-12.

67. Силантьева, Т. А. Роль социальной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

68. Синявская, А. А. Понятие «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» в современных психолого-педагогических исследованиях//Вестник гуманитарного института. 2015. №2 (18). С.28-31.

69. Сиротюк, А. С. Организация полисубъектной деятельности специалистов в системе инклюзивного образования / А. С. Сиротюк. — (Педагогика и психология) // Almatater: Вестник высшей школы. — 2012. — № 4. — С. 66-70.

70. Слостенин, В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр "Академия", 2003. — 192 с.

71. Специальная педагогика в 3-х томах. Том I.: Назарова Н. М., Пенин Г. Н. История специальной педагогики. — М., 2007.

72. Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993)

73. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика / М.: Издательский центр "Академия". 2002. — 312 с.

74. Суворов, А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов. — (Теоретико-методологические основы) // Психологическая наука и образование. — 2011. — N 3. — С. 27—31.

75. Сунцова, А. С. Теории и технологии инклюзивного образования:

учебное пособие / А. С. Сунцова. — Ижевск, 2013. — 110 с.

76. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология.

77. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» 2012.

78. Федеральный Закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24.11.1995 N 181-ФЗ.

79. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 "О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 — 2017 годы"

80. Филатова, И. А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования. Автореферат. Москва. 2012.

81. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. // Вестник Брянского государственного университета. №1 (2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ. — 2012. — С.80-84.

82. Хитрюк, В. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций // Известия Смоленского государственного университета. 2013. №4(24). С. 446–455.

83. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева. 2013. №3 (79). С. 189–194.

84. Шипицына, Л. М. Специальная психология. Учебник для студентов ВУЗов. Издательство "Речь", 2013.

85. Эльконин, Д. Б. Детская психология. М., 1960. — 384 с.

86. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.