

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина»
(ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина»)

Институт педагогики и психологии
Кафедра педагогики и психологии образования

Выпускная квалификационная работа
**Формирование готовности педагогов к работе в условиях
дошкольного инклюзивного образования**

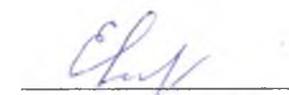
Направление подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) программы:
«Инклюзивное образование»

Исполнитель:
Захарова Светлана Ивановна


личная подпись

Научный руководитель:
Канд. пед. наук, доцент
Сибиркина Елена Николаевна


личная подпись

Сыктывкар, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава I. Теоретические основы проблемы формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования	9
1.1 Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования	9
1.2 Дошкольное инклюзивное образование: методологические, нормативно-правовые и теоретические основы	19
1.3 Анализ условий формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования	30
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования	43
2.1 Выявление готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования	43
2.2 Апробация педагогических условий, направленных на формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования	53
2.3 Анализ эффективности педагогических условий, направленных на формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	79
ПРИЛОЖЕНИЯ	87

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время отечественная система образования претерпевает значительные изменения. Особую значимость приобретают вопросы, касающиеся создания системы образовательных услуг, обеспечивающих развитие детей независимо от состояния их здоровья и социального положения. На основании данного факта в отечественную систему образования прочно внедряется инклюзивное образование [16].

Инклюзивное образование, согласно Федеральному закону № 273 – это «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [45].

Базовый принцип инклюзивного образования заключается в том, что любой человек должен иметь возможность учиться вместе, в независимости от каких-либо барьеров или отличий в получении образования.

Данный факт в значительной мере повышает требования к профессиональной деятельности педагогов, так как эффективность реализации права человека на образование в соответствии с его особыми потребностями во многом зависит от профессиональной и психологической готовности педагогических кадров [16].

На сегодняшний день проблема развития готовности педагогов к инклюзивной практике волнует как отечественных, так и зарубежных ученых, таких как: О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, И.Л. Лернер, В.А. Сластёнин, А. Л. Тряпицына и других. Данные исследований определяют ряд обстоятельств по проблеме формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию.

Одним из важнейших обстоятельств проблемы формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию является то, что педагоги не владеют компетенциями в образовании и воспитании детей с особыми потребностями в условиях общеразвивающей дошкольной

организации. Это связано с тем, что образовательная деятельность с детьми, имеющими особые образовательные потребности, требует от педагогов дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков. Вследствие этого, педагоги недостаточно руководят процессом усвоения образовательной программы не только в учебной, но и вне учебной деятельности. Они оказываются недостаточно подготовленными к организации образовательной деятельности и не учитывают особенности детей с ограниченными возможностями здоровья. Опора только на традиционные педагогические умения и навыки оказывается недостаточной. Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья остаются вне образовательной деятельности и не могут в полной мере освоить образовательную программу ДОО [24].

Так же исследователи отмечают, что проблема отсутствия готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ, проявляется в наличии психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

Основополагающими психологическими «барьерами» являются страх вреда инклюзии для других субъектов образовательных отношений, страх перед неизвестным, негативные убеждения и стереотипы, психологическая неготовность к работе с детьми, имеющими особые потребности. Данный факт ставит основательные задачи перед руководителями образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику [5].

Следует отметить, что проблеме готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования посвящен ряд диссертационных исследований (Л.М. Кобрина, О.С. Панферова, М.М. Тавакалова, И.Н. Хафизуллина, А.Я. Чигрина, Ю.В. Шумиловская, E. Fitzsimons, Sh. Hardiman, J. Tøssebro, C. Wendelborg и др.). В данных работах освещаются этапы формирования инклюзивной компетентности педагогов, раскрываются особенности подготовки специалистов к коррекционной деятельности в образовательной организации, доказываются влияние правильно организованной инклюзивной образовательной среды на социализацию детей

с ОВЗ. Однако в данных работах акцент делается на подготовку будущего педагога, а профессиональные запросы педагогов, уже работающих в системе образования и столкнувшихся с проблемами обучения детей с ОВЗ, остаются не решенными [22].

Анализ изменившихся требований, предъявляемых к готовности современного педагога к работе в условиях дошкольного образования, позволил выявить ряд имеющихся **противоречий**:

- между социальным заказом на внедрение и реализацию инклюзивного дошкольного образования в отечественной педагогической практике и недостатком квалифицированных педагогических кадров для осуществления инклюзии;

- между необходимостью реализации инклюзивной практики и подготовки педагогов дошкольного образования к этому процессу и отсутствием научно-методических условий, обеспечивающих развитие профессиональной компетентности педагогов в области инклюзии.

Необходимость поиска пути разрешения выявленных противоречий определяет **проблему исследования**, которая предполагает ответ на следующий вопрос: каковы педагогические условия, обеспечивающие формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы обусловил тему диссертационного исследования: «Формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования».

Теоретико-методологической основой исследования являются труды, посвященные:

- проблеме профессиональной подготовки педагогов (Н.В. Кузьмина, В.В. Хитрюк, И.Л. Лернер, В.А. Слостенин, А. Л. Тряпицына);

- компетентностному подходу к профессиональной подготовке педагогов (А.Х. Бермус, В.А. Болотов, З.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И. Д. Фрумин);

- исследованию содержания и технологии подготовки педагогов к коррекционно-педагогической деятельности (А.Д. Гонеев, Н.В. Ялпаева и др.);

- современным научным идеям в области специальной (коррекционной) педагогики (Н.М. Назарова, М.М. Семаго, Д.В. Шамсутдинова и др.);

- концепции интегрированного (инклюзивного) обучения детей с особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, В.В. Коркунов, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко);

- исследованиям моделирования инклюзивного образования (И.Е. Аверина, С.В. Алехина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович и др.).

Цель – выявить педагогические условия, направленные на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Объект – процесс формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Предмет – педагогические условия, направленные на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую, методическую литературу, нормативно-правовые документы по проблеме формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования;

2. Выявить особенности готовности педагогов в условиях дошкольного инклюзивного образования, включающие в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный компоненты;

3. Разработать и апробировать комплекс мероприятий по формированию готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования;

4. Определить эффективность педагогических условий по формированию готовности педагогов в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Гипотеза исследования основана на предположении, что педагогическими условиями, направленными на формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования являются:

1. Комплекс мероприятий, обеспечивающий формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования;

2. Единство теоретического и практико-ориентированного содержания комплекса мероприятий, включающих:

- развитие профессиональной направленности, личностных установок, мотивации к освоению и осуществлению дошкольного инклюзивного образования;

- расширение теоретических и методологических знаний по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования;

- овладение практическими умениями и навыками по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования;

3. Непрерывность научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией и реализацией дошкольного инклюзивного образования.

Для решения задач использовались следующие методы:

- теоретические: анализ научных, психолого-педагогических, методических источников и диссертационных исследований по проблеме исследования, нормативно-правовых документов в области инклюзивного образования, сравнительный анализ подходов, обобщение теоретических положений;

- эмпирические: педагогический эксперимент, качественный, количественный анализ экспериментальных данных, анкетирование, тестирование, анализ процесса и продуктов деятельности педагогов.

База исследования: МАДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 116».

Практическая значимость исследования: разработанный комплекс мероприятий, направленный на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования могут быть использованы в процессе подготовки педагогов к работе в инклюзивных дошкольных образовательных организациях.

Структура выпускной квалификационной работы включает введение, 2 главы: глава, раскрывающая теоретические основы проблемы исследования и глава, в которой представлена опытно-экспериментальная работа, заключение, библиографический список, приложения.

Публикация научных статей, отражающих тематику исследования:

1. Сибиркина Е.Н., Захарова С. И. Профессиональная компетентность педагогов ДОО, реализующих инклюзивное образование // Инновационные процессы развития образования: опыт и перспективы: Всероссийская научно-практическая конференция: сборник тезисов. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. 292 с.

2. Сибиркина Е.Н., Захарова С. И. Особенности организации образовательной деятельности у детей с ОВЗ в дошкольной организации // Перспективы и реалии педагогического образования: Региональная научно-практическая студенческая конференция: сборник материалов. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2019. 122 с.

3. Захарова С. И. Формирование профессиональной компетентности педагогов в области организации образовательной деятельности детей с нарушениями речи // «Молодой учёный». 2020. №43 (333).

4. Захарова, С. И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // «Молодой ученый». 2020. № 43 (333).

Глава I. Теоретические основы проблемы формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

1.1 Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику современной образовательной системы образования. Наша страна активно включается в этот процесс и активно стремится воплотить идеи инклюзии на практике. Однако, как отмечают исследователи, образовательные организации не имеют достаточных условий и ресурсов для реализации данного процесса [12].

Этот сложный, многогранный процесс требует от педагогов организационных, содержательных и ценностных изменений. Инклюзивное образование ставит перед педагогами иные, абсолютно новые задачи.

В частности статья 48 Закона "Об образовании в Российской Федерации", закрепляет новые обязанности педагогов в отношении обучающихся с ОВЗ:

- учет особенностей психофизического развития ребенка и состояние его здоровья;
- соблюдение специальных условий, необходимых для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;
- взаимодействие при необходимости с медицинскими организациями и так далее [45].

К педагогам дошкольного образования предъявляются новые требования, на основе которых строится инклюзивный образовательный процесс. Подобные требования к готовности педагогов проявляются, в первую очередь, через социальную установку на реализацию инклюзивного образования, а именно педагог должен иметь чёткие представления:

- о психолого-педагогических особенностях детей с особыми образовательными потребностями;
- о технологиях, методах и приемах, допустимых для создания благоприятной атмосферы в группе;
- предотвращения конфликтов между детьми с ОВЗ и обычными детьми в инклюзивной группе;
- желание быть включённым в инклюзивный процесс;
- эмоциональный настрой на включение детей с ООП в коллектив группы и так далее [49].

Готовность педагогов является одним из важнейших условий для организации инклюзивного образовательного процесса и представляет собой определенный уровень развития качеств личности, которые обеспечивают ее оптимальное функционирование [29, с.130].

Т.В. Емельянова определяет сущность понятия «готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования», как «устойчивое свойство личности, являющееся существенной предпосылкой к обучению детей с ОВЗ и характеризующееся личностной направленностью педагогов на реализацию принципов «включенного» образования в своей профессиональной деятельности» [14, с. 29]

В.В. Хитрюк в своих научно-педагогических исследованиях обосновала необходимость введения дефиниции «инклюзивная готовность педагога», которую автор характеризует как комплекс компетенций, предопределяющих намерения и способность к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства [48, 49, 50].

Готовность рассматривается исследователями как интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе. Готовность предполагает наличие у специалиста знаний, умений и

навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники [16, с.55].

Таким образом, инклюзивная готовность педагога – это системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя инклюзивную социальную установку на работу в условиях инклюзивного образования, активность, предрасположенность (настроенность) и готовность действовать определенным образом [48, с. 90].

В научной литературе понятие «готовность педагога» определяется различными исследователями с позиций общего подхода к пониманию содержания и выделения составляющих готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Исследователи выделяют два вида готовности педагога к инклюзивному образованию: психологический и профессиональный.

Под психологической готовностью Л.А. Сырвачева понимает «психическое состояние, характеризующееся мобилизацией ресурсов, которое помогает выполнять рабочие обязанности, сохранять самоконтроль и уметь перестраивать свою деятельность в связи с непредвиденными ситуациями и препятствиями» [43, с. 84].

Так же исследователи характеризуют психологическую готовность личностно-педагогической направленностью, которая выявляется в понимании и принятии себя, а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения [16].

Под профессиональной готовностью В.А. Сластенин понимает «личностный смысл педагогической деятельности, который связан с общей направленностью личности и как интегративное свойство личности, включающее мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и эмоционально-волевой компоненты» [37, с.130].

И.А. Зимняя, О. С. Кузьмина трактуют профессиональную готовность как «системную характеристику, включающую в себя положительное отношение к выбранному виду деятельности; черты характера, способности, темперамент, отвечающие требованиям профессии; мотивацию; знания, навыки, умения, характерные для профессии, профессионально-значимые особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов» [21, с.191].

Г.М. Коджаспирова понимает как «сложную, динамическую систему, включающую интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики» [20, с. 43].

С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова рассматривают профессиональную готовность через информационную готовность; владение педагогическими технологиями; знание основ психологии и коррекционной педагогики, индивидуальных отличий детей; готовность педагогов моделировать занятие и использовать вариативность в процессе обучения; знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению детей с ОВЗ [3, с. 85].

Феномен инклюзивной готовности педагога, являясь, с одной стороны, интегральным качеством личности, с другой, — составляющей профессионально-педагогической готовности, имеет компонентную структуру. Выделение компонентов инклюзивной готовности педагогов детерминировано содержанием профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзивного образования, а также общими подходами структурирования готовности как психолого-педагогического феномена.

Анализ литературных источников свидетельствует об отсутствии единства взглядов исследований в определении структурных компонентов профессиональной и психологической готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзии [48].

Д. В. Воробьева выделяет следующие компоненты готовности:

- мотивационный – выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования, указывает на сформированное качество личности, что проявляется в интересе к деятельности, стремлении добиться успеха, обнаруживает готовность специалиста актуализировать и обеспечивать необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и успешно выполнять поставленную задачу;

- когнитивный – интегрирует и фиксирует необходимые знания о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию учебного процесса и внеучебной деятельности (технологии и техники обучения);

- операционно-деятельностный – основывается на совокупности освоенных умений по организации учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения, фиксирует опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимой деятельности в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики;

- ценностно-смысловой – фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности, осуществляемой в разных типах обучения, отражает личностную значимость выполняемой деятельности [11].

Е.Н. Коренева определяет компоненты готовности следующим образом:

- мотивационно-ценностный – выражает позитивное педагогическая отношение к личности учащегося, потребность в самопознании и саморазвитии собственных духовно-нравственных и профессиональных ценностей, удовлетворенность педагога во взаимодействии с обучающимися;

- интеллектуальный – определяется через профессиональные знания и умения педагога;

- эмоционально-волевой – фиксирует совокупность личностных и волевых качеств, направленных на выполнение профессиональной деятельности;

- рефлексивный – выявляется через степень самопознания, саморазвития, самооценки и саморегуляции личности педагога в контексте гуманизма и профессионализма [19, с. 75].

О. Б. Дмитриева выделяет:

- мотивационный - потребность успешно решать профессиональные задачи, интерес к процессу их решения, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны и т. д.;

- когнитивный - понимание профессиональных задач, оценка их значимости, знание способов решения, представление о вероятных изменениях трудовой обстановки и т. д.;

- операционально-деятельностный – черты характера, способности, особенности восприятия, мышления, эмоциональных и волевых процессов адекватные требованиям профессиональной деятельности [14].

Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова связывают данные виды готовности с когнитивно-психологическим и ценностным образованием, включающим в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

- аксиологический - предполагает положительное отношение к инклюзии, позитивному социально-педагогическому явлению, ресурсу развития ребенка, группы общества;

- эмоционально-мотивационный – предполагает положительное отношение к детям разных нозологических групп, интерес к профессиональной деятельности, связанной с их обучением и воспитанием;

- когнитивный – предполагает наличие знаний об особенностях детей различной нозологии и характере инклюзивного процесса, позволяющего обеспечить содержательное и процессуальное наполнение деятельности по обучению и воспитанию детей с ОВЗ;

- волевой – предполагает ответственное отношение к инклюзивной деятельности, сосредоточение внимания на проблемах обучающихся, педагогический оптимизм, высокую целеустремленность на достижение положительного результата в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями, настроенность, способствующая обеспечению этой успешности;

- операционально-компетентностный – предполагает владение методами, способами и приемами инклюзивной деятельности в целом;

- коммуникативный компонент – предполагает применение различного рода коммуникаций, в том числе информационных, сетевых, в процессах обучения, развития и воспитания детей в инклюзивной среде;

- рефлексивный – направлен на самооценку педагогом своей подготовленности в вопросах инклюзивного образования [27].

Проведенный анализ показывает, что при всем разнообразии вариантов в определении структуры профессиональной готовности, в качестве обязательных выделяются компоненты, определяющие мотивы намерений (мотивационный), знания об объекте, в отношении которого планируется совершение деятельности (когнитивный, знаниевый, теоретический, информационный), а так же владение основными умениями реализации инклюзивного образования (технологический, операционально-деятельностный). Включение остальных компонентов вариативно [50].

Остановимся чуть подробнее на выделенных компонентах готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Мотивационно-ценностный (личностно-смысловой, мотивационный) компонент включает профессиональную направленность, личностную и психологическую готовность.

Профессиональная направленность представляет собой «интегральную характеристику компетенций и личностных качеств, детерминирующих эффективную профессионально-педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования, т. е. намерение эффективной реализации всех

компонентов педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии.

Профессиональная направленность раскрывается через:

- направленность на ребёнка, учет особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей, связанный с интересом к развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

- направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в профессиональной деятельности;

- направленность на предметную сторону профессии педагога [44, с. 41].

Личностная готовность ориентирована на личностное развитие детей, на сформированность эмпатии и педагогической рефлексии, на высокую ответственность, творческую активность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию.

Психологическая готовность проанализирована выше.

Когнитивный (содержательный, знаниевый, теоретический) компонент проявляется в обеспечении усвоения знаний, их систематизацию, оценку и определение значимости информации. Данный компонент включает восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность «особых» детей, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Когнитивный компонент обеспечивает усвоение философских, методологических, психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для организации и реализации инклюзивного дошкольного образования.

Операционально-деятельностный (деятельностный, технологический) компонент инклюзивной готовности ориентирован на умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования; технологично проектировать учебный процесс совместного обучения; умения реализовывать эффективные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образования, создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образования и использовать ресурсы и возможности образовательного учреждения для развития всех детей. Операционально-деятельностный компонент готовности педагога включает операционные и поведенческие характеристики инклюзивного процесса, способность на основе комплекса профессионально-практических умений адекватно целям осуществлять инклюзивное образование детей дошкольного возраста [48].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что одним из важнейших условий в организации инклюзивного образовательного процесса является готовность педагогов к этому процессу. Под готовностью педагогов к инклюзивной практике понимается системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя социальную установку педагога на работу в условиях инклюзивного образования, знания, умения и навыки по реализации инклюзивного образования, умений объективно оценивать свою образовательную деятельность и деятельность детей в группе. Готовность педагогов в психолого-педагогической литературе определена как психологическая и профессиональная. Каждый аспект готовности несет в себе свою смысловую нагрузку.

Обобщая различные подходы в научной литературе к структуре готовности педагогов, мы определили следующие компоненты, наиболее полно отражающие сущность готовности педагогов к инклюзивному процессу в дошкольной организации:

- мотивационно-ценностный – раскрывает особенности профессиональной направленности, личностной и психологической готовности к инклюзивному образованию;

- когнитивный компонент – определяется наличием методологических, психолого-педагогических знаний и умений, обеспечивающих организацию и реализацию инклюзивного образования;

- операционально-деятельностный – определяется как совокупность умений по организации образовательной деятельности в рамках инклюзивного обучения, опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимых действий в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики.

1.2 Дошкольное инклюзивное образование: методологические, нормативно-правовые и теоретические основы

Современная система образования, её концепции и принципы претерпевают значительные изменения в подходе к обучению и воспитанию детей с ОВЗ. Социальные преобразования привели к пониманию того, что каждый ребёнок нуждается в благоприятных условиях развития, в которых учитываются его потенциальные возможности и образовательные потребности. На основании этого в образовании появляется новый образовательный тезис: каждого ребёнка следует рассматривать не с позиций его невозможности что-то сделать, освоить, изучить, а с позиций того, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Данный факт повлиял на динамичное развитие совместного обучения «обычных» и «особых» детей. Дети с особыми образовательными потребностями включаются в единое образовательное пространство.

В основе «модели включения» лежит следующее положение: человек не обязан быть «готовым» (т.е. его надо готовить), для того чтобы участвовать в жизни семьи, учиться в школе и работать.

Внедрение этой модели предполагает:

- развитие способностей ребенка;
- признание того, что нормальное развитие не является «нормой»;
- компенсация особых потребностей;
- создание системы поддержки;
- функциональный подход к лечению и обучению;
- участие родителей в лечении и обучении своих детей [3].

В англоязычных странах термин «инклюзия-включение» постепенно стал заменяться на термин «интеграция». Термины «интеграция и «инклюзия» – близкие по значению понятия.

Интеграция обозначается как процесс, имеющий своим результатом целостность, объединение в единое целое.

Инклюзия обозначается как аналогичный процесс развития объекта, в нашем случае образования, в целостности, а именно доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, в том числе, и для детей с особыми потребностями [51, 53].

В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия всех людей – обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности. Интеграция в образовании рассматривается как право выбора каждым ребенком места, способа и языка обучения. Для детей с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения организации общего назначения интеграция предполагает создание условий, адекватных качеству специальных образовательных услуг, и полное включение в образовательный процесс массовой образовательной организации [38].

Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация, должны быть обеспечены конкретными философскими позициями, соответствующими научным теориями и методологическими подходами. Следовательно, необходима новая, отвечающая цивилизационным вызовам, система образования. Такой системой выступила система инклюзивного образования, позволяющая каждому человеку включиться в образовательный процесс в любой момент.

Последние десятилетие в истории образования отмечены ярко выраженным продвижением инклюзивного образования как важного фактора обеспечения равных шансов для всех детей.

Инклюзивное образование – это понятие, которое используется для описания процесса образования детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях. Базовой основой инклюзивного образования является философия, которая призвана исключить любую дискриминацию в отношении ребенка, определяет равное

отношение ко всем людям, и формирует особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [50].

В целом, инклюзивный подход предполагает:

- принятие философии инклюзии всеми участниками образовательного процесса;
- понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе;
- привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Основные направления методологии развития инклюзивного образования чаще всего определяются:

- подготовкой общества к принятию статуса равноправия детей независимо от их особенностей; более широкое освещение целей, задач и основных направлений инклюзивного образования в средствах массовой информации и на веб-сайтах образовательных учреждений стран-участниц;
- переходом от дефектоориентированного подхода к поддержке развития потенциала каждого ребенка;
- диверсификацию содержания дошкольного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех категорий обучающихся;
- использование информационных технологий и развитие дистанционного образования для обеспечения равного доступа каждого к получению качественного образования;
- подготовку педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования [1].

Теоретико-философские основы инклюзивного образования заложены в следующие методологические принципы развития инклюзивного образования:

– научность: разработка теоретико-методологических основ инклюзивного обучения, программно-методического инструментария, анализ и мониторинг результатов внедрения инклюзивного обучения, оценка эффективности технологий, используемых для достижения положительного результата, проведение независимой экспертизы;

– системность: обеспечение равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями, преемственности между уровнями образования: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование;

– вариативность, коррекционная направленность: организация лично ориентированного учебного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работой для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социально-трудовой реабилитации, интеграции в общество детей с нарушениями психофизического развития, в том числе детей-инвалидов;

– гуманизация: осуществление лично ориентированного, индивидуального, дифференцированного, гуманистического подходов;

– социальная ответственность семьи: воспитание, обучение и развитие ребенка, создание надлежащих условий для развития его природных способностей, участие в учебно-реабилитационном процессе;

– межведомственная интеграция и социальное партнерство: координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации процесса образовательной интеграции детей с особыми образовательными потребностями [50].

Понимание инклюзии как востребованного и необходимого ориентира перестройки и модернизации системы образования осуществлялась посредством принятия следующих международных документов:

- «Всемирная декларация об образовании для всех» (Джомтьене, Таиланд, 5-9 марта 1990 года);

- «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования с особыми образовательными потребностями» (Саламанка, Испания 1994 год);

- «Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств» (26-28 апреля 2000 г., Дакар); «Всемирный доклад по мониторингу ОДВ» (2005 год);

- «Конвенция о правах инвалидов» (2006 год) и другие.

На сегодняшний день на территории РФ правовое регулирование инклюзивного образования осуществляется на основе нормативно-правовых актов разного уровня: международных (признанные и подписанные СССР и Российской Федераций); федеральных (Конституция РФ, законы РФ, кодексы); правительственных (нормативно-правовые постановления, распоряжения); ведомственных (Министерство образования и науки); региональных (документы, принятые на уровне субъектов Российской Федерации); муниципальных; локальных актов образовательной организации (приказы, постановления, распоряжения и др.).

В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, выразив тем самым готовность исполнять взятые обязательства. Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации отражено в следующих федеральных целевых программах и документах: «Развитие образования в Российской Федерации до 2020 года»; «Национальная стратегия действий в интересах детей до 2017 года»; «Стратегия развития воспитания до 2025 года»; государственной программе «Доступная среда»; Федеральные государственные образовательные стандарты; Профессиональные стандарты педагогической деятельности; «Десятилетие детства».

Закон «Об образовании в Российской Федерации» [45] определяет не только нормативно-правовые основы образования, но и основные ориентиры развития и изменения образовательной практики, содержания образовательных отношений, правовое поле всех участников

образовательных отношений. Одним из нововведений является определение понятия «инклюзивное образование».

Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [ст.2 п.27].

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [ст.2, п.16].

Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет и закрепляет механизмы инклюзивного образования такие как [45]:

1) специальные образовательные условия: для получения образования обучающимися с ОВЗ [ст.79, п. 3];

2) адаптированная образовательная программа - образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

При этом пункты 4, 5, 7 ст.79 Закона «Об образовании в Российской Федерации» определяют сохранение моделей специального образования (отдельные организации, реализующие адаптированные образовательные программы, классы или группы в общеобразовательных организациях, совместное обучение).

Следует отметить, что в России существуют научные разработки в области специальной психологии, не имеющие западных аналогов, которые логически связаны с процессами инклюзивного образования.

Среди ученых, чьи исследования заложили основы инклюзии, прежде всего, следует отметить Т.С. Зыкову, Т.Г. Зубареву, Т.Л. Лещинскую, М.Л. Любимова, А.Н. Коноплеву, Б.Д. Корсунскую, Н.Н. Малофеева, Н.М.

Назарову, Т.В. Пелымскую, Н.Я. и М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Л.М. Шипицыну, Е.А. Шкатуову, Н.Д. Шматко, Т.В. Фуряеву и др. Разработанные на основе указанных исследований программы, при своевременной их реализации, предоставляют возможность детям с ОВЗ и детям с инвалидностью адаптироваться и социализироваться в общеобразовательной среде.

Следовательно, при внедрении и развитии инклюзивного образования следует опираться на методологию и технологии, предложенные именно отечественными учеными-теоретиками и практиками.

Наиважнейшей ступенью совместного обучения и развития здоровых детей и детей с особыми потребностями является дошкольное образование. Прежде всего, это обусловлено тем, что именно в дошкольном образовании воспитывается толерантность и равноправное отношение к детям с особыми потребностями. Дети дошкольного возраста еще не имеют опасных предубеждений насчет сверстников, которые волею судьбы являются не такими, как все.

Современные исследователи (А.А. Губина, Н.В Черепкова) отмечают, что в дошкольные образовательные организации посещает большое количество «нетипичных» детей. Эта категория детей «интегрирована» в среду типично развивающихся сверстников по следующим причинам:

- 1) дети, у которых ограничения возможностей здоровья не были своевременно выявлены;
- 2) дети, родители которых не признают или не осознают особенности развития своего ребенка;
- 3) дети с ОВЗ, не имеющие возможность посещать группу компенсирующей направленности по разным причинам (отдаленность детского сада, отсутствие мест в группах компенсирующей направленности, очередь) [13, с.183].

В связи с этим инклюзивное дошкольное образование может реализоваться через группы компенсирующей направленности; группы

комбинированной направленности; группы кратковременного пребывания; ДОО, в которых созданы службы: лекотека, службы ранней помощи, консультативный пункт, дополнительные образовательные услуги как форма социальной инклюзии.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013 г.) определяет специальные условия для успешного воспитания и обучения детей, имеющих особые образовательные потребности. В соответствии с этим документом коррекционная работа (или инклюзивное образование детей с нарушениями психофизического развития) должна обеспечивать разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, а весь образовательный процесс должен быть ориентирован на полноценную социальную адаптацию [33].

В связи с этим дошкольные организации должны быть нацелены на принципиально новые образовательные результаты.

За последнее десятилетие отечественная наука продвинулась в данном направлении и в теоретическом, и в практическом плане: теоретически подтверждена необходимость ранней интеграции детей с проблемами в развитии в социум; сконструирована модель интеграции детей с сенсорными нарушениями (сниженным слухом и зрением) в общество; предприняты попытки практической интеграции в среду сверстников дошкольников с патологией в развитии (со сниженными слухом/зрением, умственной отсталостью, двигательными нарушениями).

Однако некоторые вопросы инклюзивного образования остаются открытыми.

Остаются не решенными такие вопросы, как: обеспечение каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья, начиная с раннего возраста, доступной и развивающей формы интеграции; оснащение массовых дошкольных образовательных учреждений соответствующим материально-техническим, программно-методическим и кадровым обеспечением;

максимальное приближение разнообразных видов психолого-медико-педагогической помощи к месту проживания конкретного ребенка; обеспечение родителей необходимой психолого-педагогической поддержкой; возможность овладения детьми с ОВЗ общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки.

Решение этих вопросов требует больших материальных и временных затрат. Кроме того, одним из основных нерешенных вопросов инклюзивного образования остается негативное отношение педагогов к включению и повышению способностей использовать эффективные практики сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях инклюзии [54].

В исследовании Деборы А. Брунс и Кэти К. подчеркивается, что педагоги, действующие в условиях инклюзивной практики, должны иметь соответствующие убеждения и навыки, чтобы дети с ОВЗ могли добиться успеха, находясь вместе со своими сверстниками с нормативным развитием. В этом исследовании было показано, что практикам свойственны негативные убеждения о включении, они не обладают достаточными знаниями, например, по организации окружающей среды, работе с семьями, имеющими детей с ОВЗ. В это же время педагоги указали на трудности в реализации таких специализированных стратегий, как внедрение индивидуальных планов образования, использование альтернативных форм коммуникации [53].

Так же отмечаем, что перед педагогами встает сложная задача по выбору программ, их разработке, адаптации, что становится их зоной ответственности за обеспечение развивающего дошкольного образования, построенного на глубоком понимании особенностей и закономерностей развития каждого ребенка в необходимых для этого развития психолого-педагогических условиях.

Если сегодня достаточно ясна ситуация, связанная с разработкой и реализацией программ для дошкольников с типичным развитием, то вопрос о высококачественных инклюзивных дошкольных программах для детей с ограниченными возможностями остается в значительной степени открытым.

Исключительно важным в рамках инклюзивного образования признается индивидуальное (персонализированное) планирование образования для таких детей. Такие индивидуальные образовательные программы составляются командой специалистов в тесном сотрудничестве с родителями и другими заинтересованными лицами. В этом направлении необходимы дальнейшие исследования для совершенствования связи между эффективным внедрением индивидуализированных образовательных программ и различными моделями сотрудничества в инклюзивном образовании [17].

Лучшими в инклюзивном образовании сегодня становятся практики, основанные на использовании образовательных программ, технологий методик, методов, способных улучшить качество образования как детей с ОВЗ и детей-инвалидов, так и детей с типичным развитием, включенных в одну инклюзивную группу. Лучшие практики основаны на опыте, доказавшем свою эффективность, или на исследованиях, которые укрепляют систему образования, обеспечивая ее доступность для детей с ОВЗ и детей-инвалидов [28].

Таким образом, анализ нормативно-правовой и психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что:

- инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями;

- инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении и старается разработать гуманистический подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении;

- инклюзивное дошкольное образование складывается как уровень образования, имеющий свои особенности и специфику работы с детьми с ОВЗ и/или инвалидностью;

- теоретические и методологические основы дошкольного инклюзивного образования прочно закреплены в законодательстве РФ, однако практическая составляющая отечественного инклюзивного образования отмечается кругом проблем и вопросов, требующих незамедлительного решения.

1.3 Анализ условий формирования готовности педагогов в условиях инклюзивного дошкольного образования

Важнейшее условие модернизации образования – это повышение профессионального уровня педагогов: творческих, инициативных, самодостаточных.

Инклюзивное образование предъявляет особые требования к профессиональной и личностной подготовке педагогов, которые должны ясно понимать сущность инклюзивного подхода, знать возрастные и психологические особенности воспитанников с различными патологиями развития, уметь реализовать конструктивное педагогическое взаимодействие между всеми субъектами образовательной среды. Одним словом, педагог должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса [26].

В России с 2017 г. вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г.

В соответствии со стандартом педагоги обязаны использовать и апробировать специальные подходы к обучению при включении в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В стандарте выделены необходимые умения и трудовые действия педагогов, включая п. 3.1.3. «Освоение и применение психолого-педагогических технологий, в том числе инклюзивных» [34].

В связи с этим педагогу приходится решать разнообразные проблемы в процессе обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Психологическая несостоятельность и социально-психологическая ограниченность данной категории детей требуют от педагога не только знаний специальной психологии, дефектологии, коррекционной педагогики,

но и освоения определенных компетенций в сфере инклюзивного обучения. Значительная же часть педагогов испытывает острую нужду в психолого-педагогических знаниях основ коррекционного обучения, возрастных, половых, индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ, психологии общения и межличностных отношений.

Н. Н. Малярчук отмечает: «В настоящее время существуют серьезные препятствия в развитии инклюзивной деятельности педагогов: психологическая, методическая и организационная неготовность педагогических коллективов к реализации инклюзивного образования, созданию условий по оптимизации качества жизни детей-инвалидов; низкий уровень компетентности педагогов в вопросах инклюзии детей-инвалидов в образовательный процесс со здоровыми сверстниками; наличие психологических барьеров в общении здоровых детей и детей-инвалидов, поскольку большинство педагогов не способно управлять процессами гармонизации в гетерогенной среде, устранения или минимизации деструктивных проявлений [26, с. 74].

Таким образом, перед дошкольной организацией, реализующей инклюзивную практику, встает острый вопрос повышения готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Выявление специфики формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования невозможно без обоснованного анализа общенаучных подходов к подготовке педагогов к профессиональной деятельности.

Анализ научной литературы показал, что исследователи опираются на разные методологические основания в подготовке педагогов к инклюзивному образованию: личностно-деятельностный, аксиологический и другие подходы.

В логике личностно-деятельностного подхода подготовка является процессом развития личности педагога и преобразования его профессиональной деятельности. Так, большинство исследователей (В.А.

Адольф, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, Э.Ф. Зеер, Н.Ф. Ильина, В.В. Краевский, Л.С. Подымова, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.), рассматривая суть профессиональной подготовки педагогов, определяет ее как совокупность знаний, умений, навыков и профессионально важных личностных качеств. Согласно данной трактовке, подготовка не сводится лишь к знаниевой составляющей, а предполагает формирование качественных характеристик, следовательно, должна обеспечивать высокий уровень компетентности педагога и максимально благоприятные условия для развития его личности.

Ряд исследователей (В.И. Блинов, В.Н. Введенский, И.А. Зимняя, А.Б. Леонова, В.Т. Мышкина, О.Н. Никитина, В.Д. Шадриков и др.), обозначая профессиональную подготовку как процесс развития личности, отмечают, что в нее необходимо вводить ситуации, направленные на саморазвитие педагогов.

Авторы исходят из того, что только в условиях интенсивной развивающей образовательной среды будут обеспечены самостоятельность и учебная активность, способность учителя проектировать собственные образовательные пути, что актуально в новых профессиональных условиях.

В процессе такой подготовки у педагогов происходят изменения и на личностном, и на личностно-деятельностном уровнях. Так, на личностном уровне формируются индивидуально-личностные и морально-психологические качества, определяющие впоследствии отношение к профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Ф.Т. Михайлов, В.В. Столин и др.).

На личностно-деятельностном уровне у педагогов кроме накопления знаний формируется система мотивов, отношений, установок, обеспечивающих возможность эффективно выполнять профессиональные функции (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.Ф. Иванова, Л.А. Кандыбович и др.).

Следующая группа исследователей (И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и М.Л. Семенович) отмечает, что подготовка специалистов для инклюзивного образования станет эффективной в том случае, когда она ориентирована на принятие философии инклюзивного образования, определение приоритетов инклюзии для различных ступеней образовательной вертикали, предусматривает учет принципов включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство, базируется на современном научном понимании психических особенностей детей при различных вариантах отклоняющегося развития [37, 39].

Подобная идея отмечается и в работах Т.Ю. Четвериковой, где автор акцентирует внимание на необходимости включения в подготовку педагогов концептуальных позиций: сведений об инклюзивном образовании, особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, методиках обучения таких детей, технологиях организации совместного обучения детей с разными возможностями [50].

Авторы, являясь сторонниками синергетического подхода, предлагают проектировать подготовку специалистов, реализующих инклюзивную практику, комплексно. При этом учеными выделяются три аспекта подготовки: ценностный, организационный, содержательный, а программа подготовки построена по модулям. Это позволяет не только формировать ценностные ориентиры педагогов на инклюзию, но и развивать умение правильно организовывать совместное обучение детей с нормативным и нарушенным развитием.

Кроме того, применение модульной технологии обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности педагогов рекомендует Е.Г. Самарцева. В содержание модульной технологии исследователь включает теоретические и специфические знания основ инклюзивного образования; освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе

инклюзивного образования детей; решение профессиональных задач из области инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями в ходе практикумов и тренингов [37].

Углубляясь в процесс формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, обратимся к И.В. Возняк, которая отмечает, что: «... процесс формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию должен решать следующие задачи: расширение знаний педагогов о теории и методологии инклюзивного образования; ознакомление с нормативно-правовыми основами инклюзивного образования; формирование практических умений и навыков по созданию в образовательных организациях специальных условий обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ с учетом особенностей их психофизического развития; обучение технологиям проектирования адаптированных основных образовательных программ с учетом принципов реализации личностно-ориентированного и дифференцированного подходов; формирование практических умений и навыков применять специальные педагогические подходы, средства, формы и методы работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; расширение представлений педагогов о технологиях психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи, расстройствами аутистического спектра) в условиях инклюзивного образования; обучение взаимодействию в команде педагогов и социальных партнеров по координации деятельности субъектов образовательных отношений для создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих функционирование образовательной организации в режиме толерантного отношения к детям с ОВЗ; формирование способности к осуществлению рефлексии профессиональной деятельности и проектированию индивидуальной траектории личностного развития и самообразования в области инклюзивного образования» [10, с. 64 - 65].

Многочисленные исследователи (А. Н. Гамаюнова, Т. Г. Зубарева О. С. Кузьмина С. И. Сабельникова, И. Н. Хафизуллина) отмечают, что для полноценной организации формирования готовности кроме специфического содержания необходимо подобрать соответствующие технологии, ориентированные на творческое развитие профессиональной готовности педагогов, включенных в процесс инклюзивного образования [31,46].

Это обеспечит формирование профессиональной готовности у педагогов и позволит правильно и эффективно решать задачи, связанные с обучением детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, в условиях учреждений общего типа.

В научных исследованиях доказана эффективность подготовки педагогов к инклюзивному образованию следующими методами и технологиями:

- практикумы;
- технология контекстного обучения в формировании инклюзивной компетентности педагогов в процессе профессиональной подготовки (И.Н. Хафизуллина) [46].
- деловые и ролевые игры как методы контекстного обучения в формировании профессиональных ценностных ориентаций педагогов, работающих с детьми с ОВЗ (Л.А. Андриевская) [2];
- модульная технология обучения (О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева) [21, 36];
- технология проблемного обучения: проблемные семинары, технологию проектирования, ситуативного обучения, игровые технологии (Н.А. Абрамова) [1].
- кейс-технологии и тренинговые занятия - по результатам исследования С.А. Черкасовой формируют у педагогов мотивацию к работе с обучающимися с ОВЗ и компетенцию к обновлению знаний по вопросам инклюзии [1].

Перечисленные формы, методы и технологии позволяют учитывать социально-психологические особенности педагогов и проектировать практико-ориентированный процесс подготовки педагогов к реализации дошкольного инклюзивного образования, результатом которой является готовность к решению конкретных профессиональных задач в условиях инклюзии.

Так же следует отметить, что эффективному процессу формирования готовности педагога к инклюзивному образованию способствует создание определенных педагогических условий, которые, с одной стороны, влияют на организацию профессионального обучения педагогов и относятся к системе повышения квалификации, с другой стороны, способствуют эффективности реализации педагогического процесса, направленного на формирование готовности педагогов для работы в условиях инклюзивного образования [38].

Под педагогическими условиями понимается совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса (мер воздействия), способствующих успешному решению задач педагогического процесса; совокупность мер воздействия, отражающая рассматриваемые условия, лежащие в основе управления педагогической системой (образовательным процессом или его составляющими) в той или иной ситуации;

Одним из важнейших педагогических условий формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является повышение квалификации педагогов [31].

Повышение квалификации — это один из видов профессионального обучения сотрудников. Цель данного вида обучения — повышение уровня теоретических знаний сотрудников, а также совершенствование практических навыков и умений, повышающихся в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов [18].

Повышение квалификации может реализовываться через дистанционное образование, участие в деятельности муниципальных

ресурсных центров, стажировочные площадки, вебинары, научно-методическое сопровождение, информационное обеспечение и другие формы.

Особая роль в подготовке педагогов к реализации инклюзивного отводится научно-методическому сопровождению дошкольной организации.

Научно-методическое сопровождение в ДОО – это целостная, основанная на достижениях науки, передового опыта и конкретном анализе затруднений воспитателей, система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение профессионального мастерства каждого воспитателя, на обобщение и развитие творческого потенциала педагогического коллектива в целом, а в конечном счете – на достижение оптимальных результатов образования, воспитания и развития [18].

Его целью является оказание помощи педагогу в выборе пути профессионального развития. Кроме того, научно-методическое сопровождение способствует еще и становлению и самоопределению педагога на протяжении всей его профессиональной деятельности.

Современные исследователи проблем научно-методического сопровождения, в частности Л.Н. Белотелова, Е.И. Винтер, М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова отмечают, что в научно-методическом сопровождении деятельности учителя имеются свои преимущества: индивидуализация процесса сопровождения, гибкость, многоаспектность; в большей степени учитывается динамика развития самого учителя и многое другое.

Очевидность перечисленных преимуществ не вызывает сомнений. Это позволяет сделать вывод о том, что научно-методическое сопровождение действительно необходимо в современных условиях изменения образовательной деятельности. Оно базируется на таких методических принципах, как:

- многоуровневый характер процесса обучения различных категорий педагогических работников;

- модульность построения системы дополнительного образования [6, 7, 40].

В настоящее время потребность в научно-методической службе усилилась. Педагогам стали необходимы специальная дополнительная подготовка и постоянная методическая поддержка для грамотного и осознанного строения учебно-воспитательного процесса, учитывая разнообразный контингент детей в группе [17, с. 7].

Основная задача научно-методической службы – создать такую образовательную среду, в которой полностью будет реализован творческий потенциал каждого педагога и всего педагогического коллектива. Главное в методической работе это не количество проведенных мероприятий, а оказание конкретной практической помощи конкретным воспитателям, поэтому необходимо грамотно организовать деятельность, направленную на развитие профессиональной компетентности педагогов.

Результатом научно-методического обеспечения в ДОО должна явиться высокоэффективная, высокоорганизованная система педагогической деятельности, где каждый педагог будет владеть умением осуществлять проблемный анализ и на основе его данных моделировать, планировать свою деятельность, получать намеченные результаты [13].

Таким образом, проанализировав основные подходы к формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, обобщив рассмотренные подходы к данной проблеме, нам удалось выделить следующую специфику формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

- подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна иметь не только ценностную составляющую, но и раскрывать содержательную и технологическую стороны такой подготовки.

- повышение уровня готовности педагогов к инклюзивной практике целесообразно строить по модулям, обеспечивающим взаимосвязь

личностной, теоретической и практической готовности педагогов к инклюзивному образованию.

- приоритетным условием формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является научно-методическое сопровождение, которое основано на передовом опыте и анализе затруднений педагогов и направлено на создание системы взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, обеспечивающих всестороннее повышение профессионального мастерства каждого педагога в условиях инклюзивного образования.

Вывод по первой главе

Таким образом, проанализировав научную, психолого-педагогическую, методическую литературу, нормативно-правовые документы по проблеме формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования мы пришли к следующим выводам:

- под готовностью педагогов к инклюзивной практике понимается системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя социальную установку педагога на работу в условиях инклюзивного образования, знания, умения и навыки по реализации инклюзивного образования, умений объективно оценивать свою образовательную деятельность и деятельность детей в группе.

- компонентами готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования выступают: мотивационно-ценностный (направленность, личностные установки, мотивов к организации и реализации инклюзивного образования); когнитивный компонент (наличие теоретических, психолого-педагогических знаний и умений, обеспечивающих организацию и реализацию инклюзивного образования); операционально-деятельностный (совокупность умений по организации образовательной деятельности в рамках инклюзивного обучения, опыт деятельности реализации инклюзивного образования).

- инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями.

- теоретические и методологические основы дошкольного инклюзивного образования прочно закреплены в законодательстве РФ, однако практическая составляющая отечественного инклюзивного

образования отмечается кругом проблем и вопросов, требующих незамедлительного решения.

- подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна иметь не только ценностную составляющую, но и раскрывать содержательную и технологическую стороны такой подготовки.

- повышение уровня готовности педагогов к инклюзивной практике целесообразно строить по модулям, обеспечивающим взаимосвязь личностной, теоретической и практической готовности педагогов к инклюзивному образованию.

- приоритетным условием формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является научно-методическое сопровождение, которое основано на передовом опыте и анализе затруднений педагогов и направлено на создание системы взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, обеспечивающих всестороннее повышение профессионального мастерства каждого педагога в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, мы предполагаем, что педагогическими условиями, направленными на формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования являются:

1. Разработанный комплекс мероприятий, обеспечивающий формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

2. Единство теоретического и практико-ориентированного процесса формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования, обеспечивающее:

- развитие профессиональной направленности, личностных установок, мотивов к освоению и осуществлению инклюзивного образования;

- расширение теоретических и методологических знаний по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования;

- овладение практическими умениями и навыками по организации и реализации инклюзивного образования;

3. Непрерывность научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией и реализацией дошкольного инклюзивного образования.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования.

2.1. Выявление готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования

Цель констатирующего этапа исследования: выявить особенности готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Исходя из цели, мы определили следующие задачи:

1. Выявить уровень мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования;
2. Выявить уровень когнитивного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования;
3. Выявить уровень операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования, в том числе степень затруднений в деятельности педагогов в условиях инклюзивного дошкольного образования;
4. Осуществить анализ и обработку полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента.

Для реализации задач констатирующего этапа исследования мы применяли комплексную диагностику, описание которой представлено в Приложении 1.

На констатирующем этапе исследования приняли участие 24 педагога дошкольной организации.

Для реализации первой задачи была использована модифицированная методика В.В. Хитрюк по выявлению отношения педагогов к ценностям инклюзивного образования [47] и тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 1)[36].

Задачи диагностических методик:

- определить уровень профессиональной направленности, принятие условий и принципов инклюзивного образования, обучающихся с особыми образовательными потребностями и других субъектов инклюзивного процесса;
- определить уровень личностных установок в профессиональном поведении, уровень мотивации к реализации образовательной инклюзии, ценностному отношению к личности каждого ученика, педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

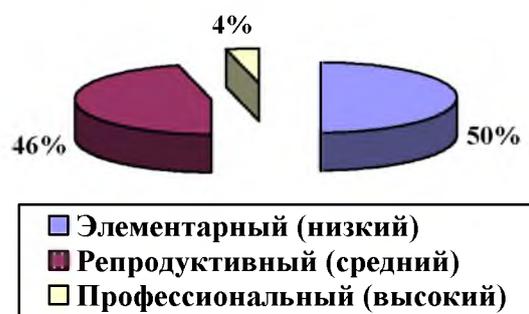
В результате исследования особенностей мотивационно-ценностной готовности педагогов к инклюзивному дошкольному образованию мы получили следующие показатели (Приложение 3, таблица 3):

- Элементарный (низкий) уровень продемонстрировали 46 % педагогов.
- Репродуктивный (средний) уровень продемонстрировали 50 % педагогов;
- Профессиональный (высокий) уровень продемонстрировали 4 % педагогов.

Количественная характеристика наглядно представлена на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Уровень мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования



На основании полученных результатов мы можем говорить, что более четверти педагогов (50 %) не готовы к реализации инклюзивного

образования, не принимают условия инклюзивного образования, особенности образовательного процесса, обучающихся с особыми образовательными потребностями и других субъектов инклюзивного образования, проявляют незначительный интерес к инклюзивному образованию, демонстрирует нейтральное или отрицательное отношение к инклюзии. Следовательно, мотивы, намерения самореализации в образовательной инклюзии, ценностному отношению к личности каждого ученика, педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, к принятию решений в профессиональных ситуациях в условиях образовательной инклюзии развиты не в полной мере или попросту отсутствуют.

Наряду с низкими показателями мы выявили, что 46 % педагогов продемонстрировали репродуктивный (средний) уровень готовности к работе в условиях инклюзии. Педагоги намерены принимать условия инклюзивного образования, особенности образовательного процесса, обучающихся с особыми образовательными потребностями и других субъектов инклюзивного процесса. Но отмечаем, что педагоги не понимают ценности инклюзии для детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников. Демонстрируют нейтральное отношение к детям с ОВЗ и в целом к инклюзивному образованию. Побудители к выражению установки в профессиональном поведении развиты недостаточно для реализации инклюзии в дошкольном образовании.

Лишь 4 % педагогов показали высокий уровень готовности к работе в условиях инклюзии. Это говорит о том, что эти педагоги понимают и принимают ценности инклюзии, а также важность включения детей с ОВЗ в образовательные организации, заинтересованы в решении задач инклюзивного образования, демонстрируют ценностное отношение к детям с ОВЗ и в целом к инклюзивному процессу, мотивируют себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей в условиях инклюзии.

Для реализации второй задачи была использован тест, направленный на выявление уровня сформированных теоретических и методологических знаний и умений педагогов по реализации инклюзивного процесса в дошкольной образовательной организации и тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 2) [36].

Задачи диагностических методик:

- определить уровень знаний о возрастных, психолого-педагогических особенностях, особых образовательных потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья;
- определить уровень представлений, обеспечивающих эффективную реализацию инклюзивного образования в дошкольной организации.

На основании проведенных диагностических методик мы получили следующие результаты (Приложение 3, таблица 4):

- низкий уровень продемонстрировали 58 % педагогов;
- средний уровень продемонстрировали 34 % педагогов;
- высокий уровень когнитивного компонента готовности продемонстрировали 8 % педагогов;

Количественная характеристика наглядно представлена на диаграмме 2.

Диаграмма 2

Уровень когнитивного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования



На основании полученных результатов мы можем судить о том, что чуть более половины педагогов (58 %) имеют фрагментарные представления

об инклюзивном образовании, демонстрируют поверхностные знания нормативно-правового обеспечения дошкольного инклюзивного образования, психолого-педагогических особенностей детей с различной нозологией; категории инклюзивного образования трактуют на уровне собственного понимания, не всегда верно характеризуют содержание понятий; затрудняются в характеристике форм и способов организации инклюзивного дошкольного образования.

Педагоги, показавшие репродуктивный (средний) уровень (34%), знают философию, принципы и задачи инклюзивного образования; ориентируются в нормативно-правовых основах инклюзивного дошкольного образования; допускают неточности в психолого-педагогической характеристике детей различной нозологии; характеризуют формы и способы организации инклюзивного дошкольного образования. Теоретические представления в области организации инклюзивного образования недифференцированы. Имеются в целом верные, но недостаточно систематизированные знания о специфике подходов, концепций, принципов и методик работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Профессиональный (высокий уровень) показали 8 % педагогов. Педагоги знают философию, принципы и задачи инклюзивного образования; ориентируются в нормативно-правовых основах инклюзивного дошкольного образования; определяют психолого-педагогические характеристики детей различной нозологии, особые образовательные потребности, характеризуют формы и способы организации инклюзивного дошкольного образования. Теоретические представления в области организации инклюзивного образования систематизированы и полны.

Для реализации третьей задачи мы использовали тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 3) [36], методику оценки способности педагогов решать профессиональные задачи О. С. Кузьминой, опросник «Самоанализ

затруднений в деятельности педагога» (авторы Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [22].

Задачи диагностического инструментария:

- выявить умения отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования;
- определить уровень владения методами и приемами организации инклюзивного дошкольного образования, умений решать профессиональные задачи в условиях инклюзивного образования.
- выявить степень затруднений в деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования.

На основании проведенных диагностических методик мы получили следующие результаты (Приложение 3, таблица 5):

- элементарный (низкий) уровень продемонстрировало 66 % педагогов;
- репродуктивный (средний) уровень продемонстрировало 30 % педагогов;
- профессиональный (высокий) уровень продемонстрировал 4 % педагогов;

Количественная характеристика наглядно представлена на диаграмме 3.

Диаграмма 3

Уровень операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования



Педагоги, продемонстрировавшие элементарный (низкий) уровень (66 %) операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе к инклюзивной практике, затрудняются при решении педагогических задач, затрудняются в выборе необходимых способов организации инклюзивного образования, не умеют включать ребенка с ОВЗ в образовательную среду, возникают трудности в создании коррекционно-развивающей среды.

Чуть меньше половины педагогов (30 %) не всегда теоретически обосновывают способы и приёмы решения профессионально-педагогических задач, владеют навыками отбора средств организации и оценки коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, недостаточно владеет проектированием и реализацией инклюзивного образовательного процесса, затрудняется при проектировании адаптированной образовательной программы и индивидуального образовательного маршрута.

Педагоги с профессиональным уровнем готовности владеют навыками отбора оптимальных средств организации, адекватно оценивают коррекционно-педагогическую работу с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного дошкольного образования, способны проектировать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного дошкольного образования, проектировать адаптированную образовательную программу и индивидуальный образовательный маршрут.

При решении профессиональных задач у педагогов в основном возникли трудности по проектированию включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс. Педагоги предлагали однообразные варианты включения, отдавая предпочтение организации мини групп. В игровой деятельности, предоставление роли ребенку с ограниченными возможностями здоровья в основном предусматривала контроль со стороны педагога. Варианты решения задач повторяются.

Среди вариантов разрешения конфликтных ситуаций большинство педагогов предпочли привлечь административные ресурсы. Это может говорить об отсутствии у педагогов умений грамотно осуществлять отбор способов организации взаимодействия субъектов инклюзивного дошкольного образования.

В результате анализа диагностических данных по опроснику «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Приложение 3, таблица 7) мы выявили, что наибольшие затруднения будущих педагогов вызвало проектирование индивидуального образовательного маршрута ребенка с ОВЗ и комплексное сопровождение образовательного маршрута командой специалистов. Возможно, это связано с тем, что педагоги считают, что основная роль по обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья принадлежит специалистам. Педагоги не до конца понимают свою роль в организации инклюзивного образовательного процесса.

Анализ затруднений в деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования показал, что основные затруднения педагогов выявляются в следующих аспектах:

- возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в Вашем учреждении (80%);
- подбор практических задач, позволяющих организовывать образовательную деятельность (в ходе режимных моментов и в различных видах детской деятельности), самостоятельную деятельность детей в условиях инклюзивного образования (78 %);
- организация образовательной деятельности в условиях инклюзии (в различных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтение) (65 %);
- организация совместной коллективной распределенной деятельности детей в условиях инклюзии (64 %);

- разработка содержания психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка в инклюзивной группе (69 %);

- проектирование образовательного процесса с учетом включения детей с ОВЗ в образовательную среду здоровых сверстников (73 %);

Среднюю степень затруднений большинство педагогов определили по следующим аспектам педагогической деятельности:

- планирование воспитательной работы, направленной на развитие детского коллектива в условиях инклюзии (88%);

- комплексно-тематическое планирование в условиях инклюзивного образования (83 %);

- организация режимных моментов в условиях инклюзии (83%);

- определение содержания образования для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии (67%).

Не вызывают затруднений у педагогов такие аспекты педагогической деятельности как общение с коллегами (100%), общение с детьми (100%), в общение с администрацией (72 %), а вот в общении с родителями нет затруднений у 53% респондентов. При этом необходимо отметить, что формулировки данных аспектов педагогической деятельности не определяли условий инклюзивного образования. Большое количество педагогов отметили профессиональное владение диагностикой, так не вызывает затруднений анализ образовательной деятельности (97%) педагогов, осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми (70%), оценка динамики развития (личностного, психического) детей (70%).

Необходимо отметить, что анализ затруднений в деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования обозначил приоритетные задачи построения программы формирующего этапа.

На основании опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе исследования мы сформулировали следующие выводы:

У педагогов выявлен преимущественно элементарный (низкий), а также репродуктивный (средний) уровни мотивационно-ценностной готовности к работе в условиях инклюзивного образования. Педагоги не проявляют интерес к процессу организации и реализации инклюзивного образования, не принимают ценности инклюзивного образования. Мы предполагаем, что это связано, прежде всего, с отсутствием специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ОВЗ, практических умений в области организации инклюзивной практики.

Когнитивный компонент готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования так же характеризуется элементарным (низким) и репродуктивным (средним) уровнями. Педагоги плохо ориентируются в психолого-педагогических характеристиках детей различной нозологии, не умеют определять особые образовательные потребности, теоретические знания организации инклюзивного процесса в дошкольной организации поверхностны и недифференцированы.

Состояние операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзии определяется как недостаточное. Педагоги затрудняются проектировать коррекционно-образовательный процесс, не владеют технологиями, методами и приемами организации инклюзивного процесса, неумением осуществлять персонифицированное сопровождение каждого ребенка с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Понимание того, что в условиях инклюзивного образования педагогический коллектив должен работать, как единая команда отсутствует.

Таким образом, сформулированные выводы констатирующего этапа исследования подтверждают необходимость реализации формирующей работы, направленной на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

2.2 Апробация педагогических условий, направленных на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования

Цель формирующего эксперимента – апробировать педагогические условия по формированию готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Для реализации цели мы определили следующие задачи:

1. Разработать комплекс мероприятий, обеспечивающий формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования;

2. Построить теоретический и практико-ориентированный процесс по формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования, включающее:

- формирование направленности, личностных установок, мотивов к освоению и осуществлению дошкольного инклюзивного образования;

- расширение теоретических и методических знаний дошкольного инклюзивного образования, способствующих формированию когнитивного компонента готовности педагогов;

- овладение практическими умениями и навыками по организации и реализации инклюзивного образования, способствующих формированию операционально-деятельностного компонента готовности педагогов;

3. Обеспечить непрерывное научно-методическое сопровождение педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией и реализацией инклюзивного образования.

Для реализации поставленных задач мы разработали комплекс мероприятий, направленный на формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования (Приложение 3, таблица 8).

Комплекс мероприятий строился с учетом следующих принципов:

- принцип диагностики профессионально-педагогических затруднений;
- принцип формирования командного стиля профессионально-педагогического мышления и решения задач осуществляется в форме совместного обсуждения и решения задач обучения, коррекции нарушений и минимизации затруднений ребенка с ООП с методистом, педагогом-психологом;
- принцип формирования опыта профессиональной деятельности предполагает обеспечение возможности формирования практического педагогического опыта в группах ДОО;
- создание условий рефлексии собственного опыта, а также деятельности субъектов образовательного пространства;
- разнообразие условий приобретения опыта практической деятельности.

Необходимые условия, позволяющие обеспечить психологическую безопасность слушателей:

- эмпатическое, доброжелательное отношение преподавателя и обучающегося, у слушателей друг к другу;
- отказ от критики участников образовательного процесса;
- уважение мнения и собственной позиции каждого участника обучения;
- отказ от мер наказания и порицания слушателей;
- оказание взаимопомощи слушателями друг другу.

На основании данных констатирующего эксперимента комплекс мероприятий включал в себя четыре блока. Каждый блок имеет свою специфику и в совокупности обеспечивает формирование мотивационно-

ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Особую значимость приобретает развитие ценностно-смыслового отношения к лицам с ОВЗ и к инклюзивному образованию в целом. Исследователи проблемы формирования мотивационно-ценностного компонента готовности отмечают, что данный компонент обусловлен осознанием значимости того, что ребенок с ОВЗ имеет общие для всех потребности и нуждается в их удовлетворении. Для осознания этой значимости педагогу необходимо пропустить через себя идею инклюзии, пережить, прочувствовать ценность включения «особого» ребенка в социум. С этой целью, мы включили в комплекс мероприятий просмотр документальных видеофильмов, мультипликационных кадров, посвященных детям с ОВЗ, их специфическим особенностям и особенностям социализации в обществе. Кроме того, такие формы работы как тренинг, практикум, дискуссии и практическая подготовка к ним позволяют педагогам выработать свое собственное мнение о детях с ОВЗ и условиях, в которых они должны обучаться.

Так же отмечаем, что анализ научной, психолого-педагогической литературы показал, что формирование мотивации, личной направленности, стремлений к реализации инклюзивного образования, прежде всего, будут вырабатываться в процессе постижения новых знаний и практических умений в области инклюзивного образования. В том числе анкетирование педагогов на констатирующем этапе эксперимента показало, что педагоги испытывают страх и неуверенность при совместном обучении детей с ОВЗ и «нормотипичных» детей в связи с незнанием и неумением строить образовательный процесс в условиях инклюзии.

Поэтому сам процесс усвоения теоретических, а главное практических знаний и умений в области организации и реализации инклюзивного образования может повлечь за собой повышение уровня мотивационно-ценностного компонента готовности.

Отмечаем, что содержание каждого блока строилось с учетом выявленных когнитивных и практических затруднений педагогов, а так же запросов, выявленных в процессе беседы, по организации образовательной деятельности с определенным контингентом детей в условиях дошкольного инклюзивного образования. Изучение содержания каждого блока осуществлялось в определенной последовательности и включало три этапа.

Этапы формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования:

Этап I. Теоретический – позволяет преодолеть недостаток специфических знаний и умений, обеспечивающих эффективную организацию и реализацию инклюзивного образования.

Теоретический этап каждого блока включает в себя технологию целеполагания, которая применялась через методический прием «Зеркало прогрессивных преобразований» (Приложение 6). Этот этап позволил педагогам четко понять и сформулировать цель и задачи блока. Теоретико-методологический этап реализовывался через такие формы работы с педагогами, как:

- теоретический семинар с просмотром видеофильмов;
- проблемный семинар;
- тренинг;
- консультации по интересующим вопросам;

Этап II. Практико-ориентированный – позволяет применить полученные специфические знания и умения на практике.

Отмечаем, что данный этап в обязательном порядке предусматривает «Вечер вопросов и ответов». Данная форма работы необходима и нацелена на понимание методистом эффективности своей работы с педагогами на теоретическом и практическом уровне, а так же на выявление затруднений педагогов, целенаправленную помощь, направленную на ликвидацию этих затруднений, разъяснение цели и задач предстоящих мероприятий на этапе отработки теоретических знаний и практических умений.

Практико-ориентированный этап реализовывался через следующие формы работы с педагогами:

- мастер-классы;
- тренинги;
- педагогические ситуации;
- практикумы;
- решение профессиональных задач в формате «круглого стола»;
- деловые игры.

Этап III. Отработка теоретических знаний, практических умений и навыков по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования – позволяет совершенствовать опыт деятельности по получению теоретических и практических знаний и умений по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования. Этап отработки теоретических и методических основ, практических умений и навыков по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования реализовывался через:

- разработку определенных продуктов деятельности, в зависимости от тематики пройденных мероприятий;
- разработку и показ фрагментов организованной образовательной деятельности и режимных моментов;

Данный этап завершается рефлексией своей деятельности, направленной на выявление педагогом положительных и отрицательных сторон собственной деятельности на этапе отработки полученных теоретических знаний и практических умений, осознание своих ошибок и перепроектирование способов своей деятельности в будущем. Этап рефлексии реализовывался через методический прием «Бортовой журнал» (Приложение 6). Организация методического сопровождения педагогов осуществлялась с периодичностью 1 мероприятие в неделю в период с октября 2019 года по апрель 2020 года.

Структура комплекса мероприятий:

Блок 1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен. Данный блок способствовал, прежде всего, развитию мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования. Его практическая направленность была ориентирована на внутреннее осознание принципов и идей инклюзивного образования. В процессе практико-ориентированного этапа педагоги вживались в различные роли, пропускали через себя идеи инклюзивного образования, на основе практических исследований, просмотренных документальных видеофильмов педагоги вырабатывали собственное мнение относительно детей с ОВЗ и их обучения в условиях инклюзии.

Основные задачи:

- Рассмотреть сущность инклюзивного образования, целевые, ценностные установки инклюзивного образования;
- Познакомить с нормативно-правовым обеспечением дошкольного инклюзивного образования;
- Выделить критерии и показатели готовности образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования;
- Способствовать выработке умений определять модель инклюзивного образования, уровень готовности образовательной организации к инклюзивному образованию, уровень собственной готовности к реализации инклюзивного образования;
- Совершенствовать умения педагогов по определению уровня готовности образовательной организации
- Создавать условия для самообразования педагогов

Основное содержание блока:

Теоретический этап.

На данном этапе рассматривались: понятие «инклюзивное образование», цель, задачи, принципы, ценности инклюзивного образования,

«ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «адаптированная образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут», «специальные условия», готовность образовательной организации к реализации инклюзивного образования, критерии и показатели готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, международные, федеральные, локальные нормативно-правовые документы, регламентирующие инклюзивное образования.

Практико-ориентированный этап.

Через различные методические формы (практикумы, деловые игры) работы педагоги актуализировали полученные знания: самостоятельно готовили доклады, где рассматриваются вопросы нормативно-правового обеспечения инклюзивного образования, раскрывали существующие проблемы реализации права на образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, формулировали предложения по улучшению ситуации образования лиц с ОВЗ; знакомили с моделями реализации инклюзивного образования в различных странах. В процессе данного этапа педагоги выделяли отрицательные и положительные моменты развития инклюзии, выделяли причины неудач в инклюзивной практике, определяли модели инклюзивного образования в разных странах, тем самым пропускали через себя идеи и принципы инклюзивного образования.

Этап отработки теоретических и методических основ, практических умений и навыков.

На данном этапе педагоги анализировали дошкольную организацию, в которой выполняют функции воспитателя.

Форма контроля: анализ таблицы готовности образовательной организации к инклюзивной практике.

Блок 2. Особые образовательные потребности детей с ОВЗ.

Содержание данного блока основывалось на результатах, полученных на констатирующем эксперименте, и направлено, прежде всего, на усвоение педагогами психолого-педагогических и специфических особенностей детей

с ОВЗ, приобретение умений выявлять особые образовательные потребности и создавать специальные условия, для их удовлетворения.

Основные задачи:

- Дать общее представление о психолого-педагогических особенностях возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;
- Рассмотреть психолого-педагогические особенности детей с ОВЗ по запросам педагогов;
- Выделить особые образовательные потребности детей (по запросу педагогов).
- Рассмотреть психолого-педагогическую диагностику, как способ выявления особых образовательных потребностей;
- Создавать условия для адекватного восприятия и принятия детей с ОВЗ;
- Способствовать развитию умений выделять структуру нарушений детей, формулировать условия, при которых среда будет благоприятно влиять на развитие ребенка с ОВЗ и наоборот.
- Совершенствовать опыт деятельности по организации психолого-педагогической диагностики, выявлению особых образовательных потребностей, созданию специальных условий и разработку прогноза дальнейшего развития ребенка с ОВЗ.

Теоретический этап.

На данном этапе рассматривались: общие и специфические закономерности развития детей с ОВЗ, основные подходы к классификации видов дизонтогенеза; краткая характеристика разных категорий детей с ОВЗ; психолого-педагогическая диагностика особых образовательных потребностей детей с ОВЗ; психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением речи, с задержкой психического развития, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, с детским церебральным параличом; особые образовательные потребности детей перечисленной нозологии, специальные условия, необходимые для удовлетворения особых

образовательных потребностей детей с ОВЗ в организациях общеразвивающего типа.

Практико-ориентированный этап.

На данном этапе педагоги через различные виды деятельности определяли структуру нарушений детей с ОВЗ, выявляли особые образовательные потребности, формулировали условия, при которых среда будет благоприятно влиять на развитие ребенка с ОВЗ и наоборот.

Этап отработки теоретических и методических знаний и практических умений.

На данном этапе педагоги проводили психолого-педагогическую диагностику ребенка с нарушением в группе (на выбор), выявляли особые образовательные потребности данного ребенка, анализировали специальные условия, созданные для удовлетворения этих потребностей, составляли прогноз дальнейшего развития ребенка.

Форма контроля: протокол психолого-педагогической диагностики ребенка с ОВЗ, устный отчет о проделанной работе, предполагаемый прогноз дальнейшего развития ребенка.

Блок 3. Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования.

Содержание данного блока выстраивалось с опорой на выявленные затруднения педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования. Актуализация полученных знаний и умений проецировалась через создание определенных продуктов деятельности.

Основные задачи:

- Рассмотреть технологии инклюзивного образования;
- Рассмотреть методы, приемы и формы работы с детьми с ОВЗ;
- Определить особенности включения в образовательный процесс детей с ОВЗ (по запросам);
- Познакомить с алгоритмом разработки адаптированной образовательной программы;

- Создавать условия для самообразования педагогов, развития технологической готовности к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования;
- Способствовать развитию умений применять технологии, методы и приемы работы по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс, составлению алгоритма разработки адаптированной образовательной программы;
- Совершенствовать опыт деятельности по включению детей с ОВЗ в образовательный процесс посредством применения технологий, методов и приемов работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности с ОВЗ, составлению адаптированных образовательных программ.

Теоретический этап.

На мероприятиях рассматривались технологии организации инклюзивного образования: создание адаптивной образовательной среды, соответствующей потребностям всех детей; совместное групповое обучение; взаимное обучение сверстников; обучение социальным навыкам включение родителей детей с ОВЗ в образовательный процесс, методы и приемы работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии.

Практико-ориентированный этап.

Через различные формы методической работы была представлена демонстрация методических приемов, технологии проведения занятий с детьми в инклюзивной группе по образовательным областям: познавательное развитие, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие, музыкальное развитие.

Этап отработки теоретических и методических знаний и практических умений.

На данном этапе педагоги разрабатывали занятия по организованной образовательной деятельности (на выбор) с применением полученных знаний и умений на предыдущих занятиях; а так же составляли алгоритм адаптированной образовательной программы на ребенка с ОВЗ (на выбор).

Форма контроля: просмотр и анализ занятия по организованной образовательной деятельности; определение способов поддержки родителей, имеющих детей с ОВЗ (устно), анализ конспекта консультации для родителей по особенностям семейного воспитания ребенка с ОВЗ (нозологическая группа на выбор).

Блок 4. Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-педагогического консилиума (ППк).

Содержание блока обусловлено тем, что междисциплинарная работа является одной из важнейшей составляющей создания эффективного инклюзивного образования в образовательной организации. Кроме того, результаты констатирующего этапа показал, что педагоги не понимают суть и важность работы междисциплинарной команды, обеспечивающей инклюзивный процесс в образовательной организации. На основании данного факта возникла необходимость научить педагогов работать в команде, разрабатывать индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, учитывая особые образовательные потребности.

Основные задачи:

- Определить особенности работы специалистов, реализующих инклюзивное образование.
- Познакомить с технологией работы междисциплинарной команды и технологией деятельности ППк.
- Познакомить с проектированием психолого-педагогического сопровождения, посредством совместной работы междисциплинарной команды.
- Способствовать развитию умений проектировать индивидуальный образовательный маршрут на ребенка с ОВЗ;
- Совершенствовать опыт деятельности по проектированию индивидуального образовательного маршрута на ребенка с ОВЗ.

Теоретический этап.

На мероприятиях рассматривались технология психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; функциональные обязанности участников ППк; этапы проектирования индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ (на выбор).

Практико-ориентированный.

На данном этапе педагоги через различные формы работы изучают ситуацию ребенка, изучают документы, особенности развития ребенка, его возможности; обсуждают возможную образовательную траекторию развития ребенка, необходимую помощь и составляют рекомендации.

Этап отработки теоретических и методических знаний и практических умений.

На данном этапе педагоги разрабатывали модель индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ (на выбор).

Форма контроля: анализ индивидуального учебного плана на ребенка с ОВЗ.

Таким образом, для реализации цели формирующего этапа мы разработали комплекс мероприятий, обеспечивающий формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования. Формирующий этап представлял собой теоретический и практико-ориентированный процесс по формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования и направлен на:

- развитие профессиональной направленности, личностных, ценностных установок, мотивации к освоению и осуществлению инклюзивного образования;
- расширение теоретических и методических знаний дошкольного инклюзивного образования;

- овладение практическими умениями и навыками по организации и реализации инклюзивного образования.

Важной составляющей формирующего этапа была этап по совершенствованию опыта деятельности педагогов по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования, направленный на отработку теоретических знаний и практических умений в самостоятельной деятельности педагогов.

Формирующий этап целенаправленно был разработан таким образом, чтобы теоретическое усвоение материала последовательно закреплялось на практике и отрабатывалось в самостоятельной деятельности педагогов. В связи с этим формирующий этап состоял из трех этапов: теоретический, практико-ориентированный, этап отработки полученных знаний и умений.

Содержание образовательных блоков формирующего этапа опиралась на профессиональные запросы педагогов, уже работающих в системе образования и столкнувшихся с проблемами обучения детей с ОВЗ и с учетом контингента детей в дошкольной образовательной организации.

Каждый этап усвоения теоретических и практических знаний и умений систематически сопровождался методистом и педагогом-психологом. Построение комплекса мероприятий по подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволило отобразить взаимосвязь и взаимозависимость целей, содержания и технологии, что характеризует подготовку как целостный процесс, имеющий синкретичный характер. Кроме того мы рассматриваем подготовку как персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которых у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы нами был проведён контрольный этап, что позволило выявить эффективность реализованных мероприятий формирующего этапа.

2.3 Анализ эффективности педагогических условий, направленных на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования

Цель контрольного этапа исследования - выявить эффективность педагогических условий, направленных на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования.

Задачи, содержание и методика контрольного этапа исследования соответствует задачам, содержанию и методике констатирующего этапа исследования.

Диагностический инструментарий использовался тот же, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Выявление уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования осуществлялась в мае 2020 года в дистанционном формате.

В результате контрольного эксперимента по выявлению уровня мотивационно-ценностного компонента мы получили следующие результаты (Приложение 5, таблица 9):

- элементарный (низкий) уровень продемонстрировали 8 % педагогов;
- репродуктивный (средний) уровень продемонстрировали 67 % педагогов;
- профессиональный (высокий) уровень продемонстрировали 25 % педагогов.

Количественная характеристика наглядно представлена на диаграмме 4.

Количественная характеристика мотивационно-ценностного компонента готовности на контрольном этапе исследования

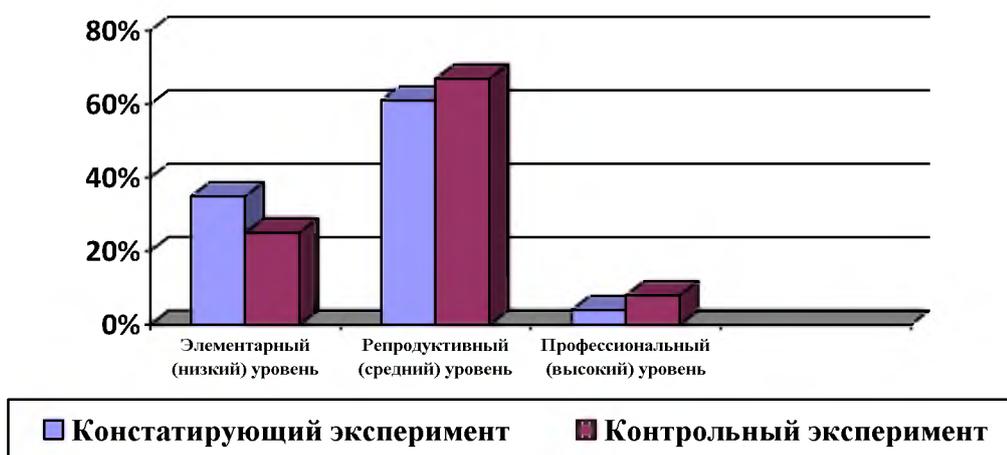


Сравнительный анализ диагностики (Приложение 5, таблица 13) по выявлению мотивационно-ценностного компонента свидетельствуют о том, что уровень развития мотивационно-ценностной готовности на контрольном этапе выше, чем уровень развития мотивационно-ценностной готовности на констатирующем этапе.

Сравнительный анализ результатов уровней мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования наглядно представлен на гистограмме 1.

Гистограмма 1

Сравнительный анализ результатов уровней мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования



Сравнительный анализ результатов диагностики по мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования позволяет заключить, что педагоги продемонстрировали более высокие результаты по всем уровням готовности. Элементарный (низкий) уровень уменьшился с 35 % до 25 %, следовательно процент репродуктивного (среднего) уровня увеличился на 21 %. Так же отмечаем, что профессиональный (высокий) уровень повысился на 4 %.

Педагоги начали проявлять личную заинтересованность в реализации инклюзивного образования, демонстрировать ценностное отношение к детям с ОВЗ, готовность принимать любого ребенка и в целом к инклюзивному процессу в дошкольной образовательной организации.

Но следует отметить, что 25 % педагогов остались на прежнем элементарном (низком) уровне. Они понимают, но не принимают все ценности инклюзивного образования, проявляют неуверенность и страх в организации образовательной деятельности в совместном обучении и воспитании детей с нормальным и нарушенным развитием. В целом проявляют положительное отношение к детям с ОВЗ, но не намерены работать со всеми детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

В результате контрольного эксперимента по выявлению уровня когнитивного компонента мы получили следующие результаты (Приложение 4, таблица 10):

- элементарный (низкий) уровень продемонстрировали 12 % педагогов;
- репродуктивный (средний) уровень продемонстрировали 50 % педагогов;
- профессиональный (высокий) уровень продемонстрировали 38 % педагогов.

Количественная характеристика наглядно представлена на диаграмме 5.

Количественная характеристика когнитивного компонента готовности на контрольном этапе исследования

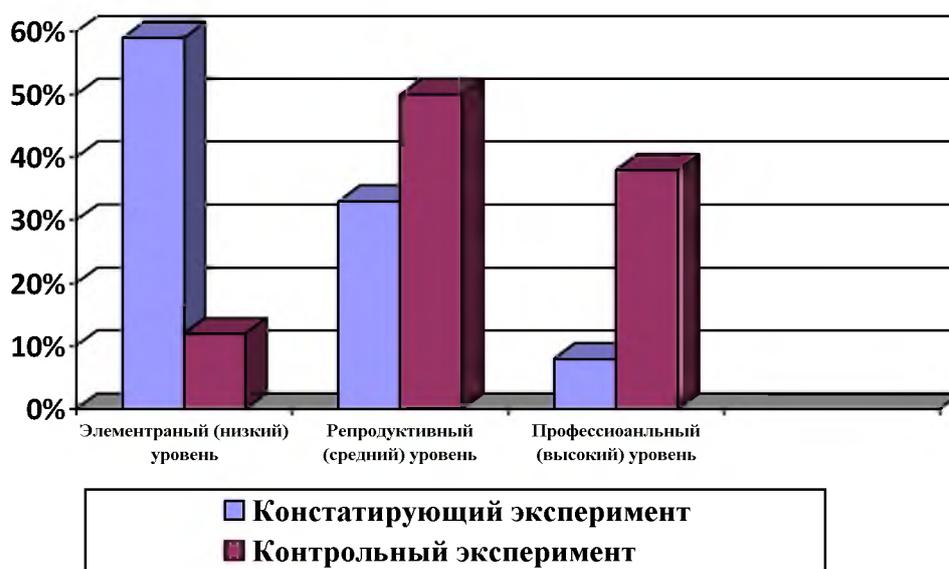


Сравнительный анализ контрольного и констатирующего экспериментов по выявлению уровня когнитивного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования говорит о том, что уровень когнитивной готовности на контрольном этапе исследования на порядок выше, чем на момент констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ двух этапов исследования представлен на гистограмме 2.

Гистограмма 2

Сравнительный анализ уровней когнитивного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.



Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов (Приложение 4, таблица 13) говорит нам о том, что педагоги, усвоившие теоретический блок формирующего этапа продемонстрировали более высокие результаты.

Репродуктивный (средний) уровень и профессиональный (высокий) уровни когнитивной готовности педагогов значительно повысились на 17 % и 30 % соответственно.

Обобщив результаты исследования когнитивной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, можно заключить, что 38 % педагогов усвоили общие и специфические психолого-педагогические закономерности детей с отклонениями в развитии; типы отклоняющегося развития; основы психолого-педагогического изучения детей с ограниченными возможностями здоровья, организационные основы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; особые образовательные потребности; теоретическими знаниями о технологиях, формах и методах, а так же условиях эффективного инклюзивного образования детей.

Наряду с высокими показателями 50 % педагогов ориентируется в нормативно-правовых основах инклюзивного дошкольного образования, не до конца осмысливают психолого-педагогической характеристики детей различной нозологии, определяют формы и способы организации дошкольного инклюзивного образования. Теоретические знания недостаточно систематизированы.

В результате контрольного эксперимента по выявлению уровня операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы получили следующие результаты (Приложение 4, таблица 11):

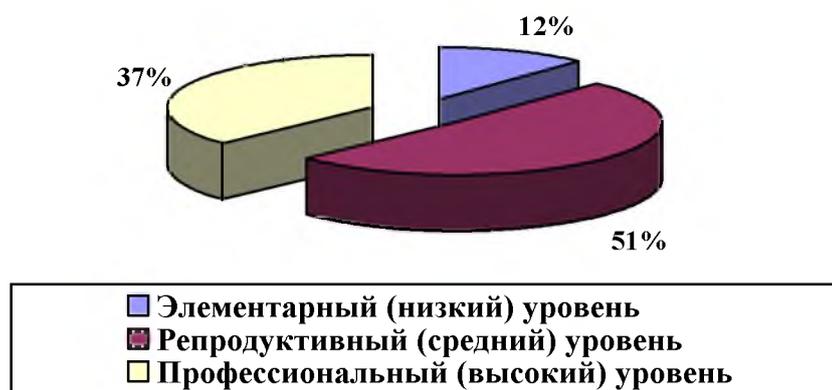
- элементарный (низкий) уровень продемонстрировали 12 % педагогов;
- репродуктивный (средний) уровень продемонстрировали 51 % педагогов;

- профессиональный (высокий) уровень продемонстрировали 37 % педагогов.

Количественная характеристика наглядно представлена на диаграмме 6.

Диаграмма 6

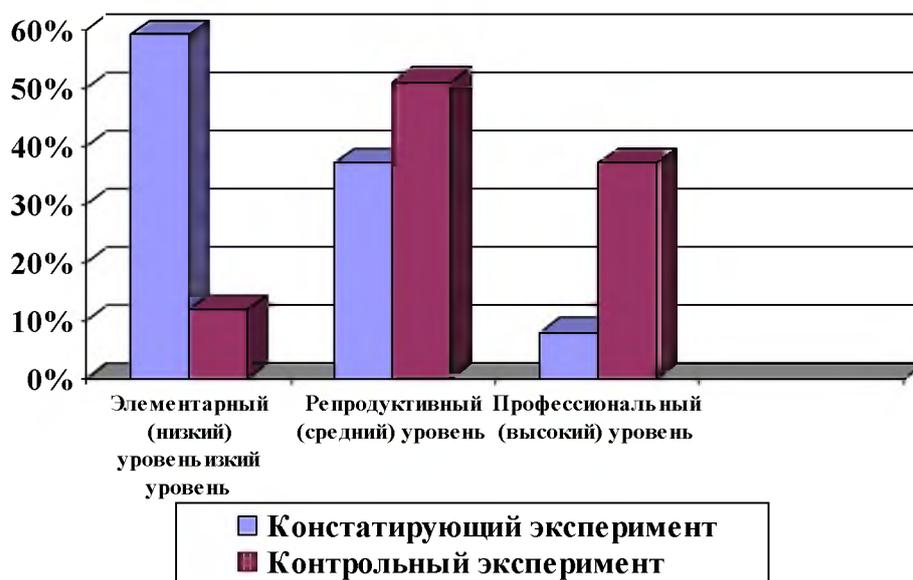
Количественная характеристика операционно-деятельностного компонента готовности педагогов на контрольном этапе



Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов (Приложение 4, таблица 13) демонстрируют повышение операционно-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов по выявлению операционно-деятельностной готовности представлен на гистограмме 3.

Сравнительный анализ уровней операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования



Сравнительный анализ результатов диагностики по операционально-деятельностной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования позволяет заключить, что педагоги после обучения по программе формирующего этапа продемонстрировали более высокие результаты.

Этап анализа степени затруднений в деятельности педагогов в условиях инклюзивного образования на констатирующем и контрольном эксперименте показал, что степень затруднений в деятельности педагогов снизилась. Проблемными моментами в деятельности педагогов остаются разработка индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы, организация самого процесса образовательной деятельности в условиях инклюзии. Прежде всего, мы связываем данный факт с ограниченными временными рамками, отведенными на реализацию формирующего этапа и отсутствия опыта педагогов по реализации инклюзивного образования.

Таким образом, анализ результатов контрольного эксперимента позволяет утверждать, что формирующая работа результативно повлияла на развитие всех компонентов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. На основании этого, мы сформулировали следующий вывод: разработанный комплекс мероприятий, обеспечивающий формирование компонентов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, а так же единство теоретического и практико-ориентированного содержания комплекса данных мероприятий, способствуют эффективному формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Из этого следует, что цель исследования реализована, а гипотеза правомерна.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для целостного представления о возможных путях, способах формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования в своей работе мы рассмотрели ключевые вопросы: готовность педагогов к реализации инклюзивного образования: методологические, нормативно-правовые и теоретические основы дошкольного инклюзивного образования, пути формирования готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Изучив психолого-педагогическую, специальную, методическую литературу, нормативно-правовую документацию обеспечения дошкольного инклюзивного образования, мы сформулировали следующие выводы:

- готовность педагогов к инклюзивной практике – системная характеристика личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающая в себя социальную установку педагога на работу в условиях инклюзивного образования, знания, умения и навыки по реализации инклюзивного образования, умений объективно оценивать свою образовательную деятельность и деятельность детей в группе.

- компонентами готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования выступают: мотивационно-ценностный (направленность, личностные установки, мотивов к организации и реализации инклюзивного образования); когнитивный компонент (наличие теоретических, психолого-педагогических знаний и умений, обеспечивающих организацию и реализацию инклюзивного образования); операционально-деятельностный (совокупность умений по организации образовательной деятельности в рамках инклюзивного обучения, опыт деятельности реализации инклюзивного образования).

- инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, который подразумевает реализацию гуманистического принципа доступности образования для всех, в плане приспособления к

различным нуждам всех детей. Такой методологический подход обеспечивает доступ к образованию и для детей с особыми потребностями.

- теоретические и методологические основы дошкольного инклюзивного образования прочно закреплены в законодательстве РФ, однако практическая составляющая отечественного инклюзивного образования отмечается кругом проблем и вопросов, требующих их грамотного решения.

- подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна иметь не только ценностную составляющую, но и раскрывать содержательную и технологическую стороны такой подготовки.

- повышение уровня готовности педагогов к инклюзивной практике целесообразно строить по модулям, обеспечивающим взаимосвязь личностной, теоретической и практической готовности педагогов к инклюзивному образованию.

- приоритетным условием формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования является научно-методическое сопровождение, которое основано на передовом опыте и анализе затруднений педагогов и направлено на создание системы взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, обеспечивающих всестороннее повышение профессионального мастерства каждого педагога в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, педагогическими условиями, направленными на формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования являются:

1. Комплекс мероприятий, обеспечивающий формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного компонентов готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

2. Единство теоретического и практико-ориентированного процесса формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования, включающее:

- развитие направленности, личностных установок, мотивации к освоению и осуществлению инклюзивного образования;
- расширение теоретических и методологических знаний по организации и реализации дошкольного инклюзивного образования;
- овладение практическими умениями и навыками по организации и реализации инклюзивного образования;

3. Непрерывность научно-методического сопровождения педагогов при возникновении профессиональных затруднений, связанных с организацией и реализацией дошкольного инклюзивного образования.

Для того, чтобы проверить гипотезу нами был создан эксперимент в ДОО. Прежде чем приступить к формирующей работе по формированию готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования мы проанализировали мотивационно-ценностную готовность педагогов, выявили уровень когнитивной и операционально-деятельностной готовности к инклюзивному образованию в дошкольной организации. Констатирующий эксперимент показал, что педагоги продемонстрировали низкий уровень всех трех компонентов готовности.

В связи с этим возникла необходимость проведения формирующей работы с педагогами по повышению уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Для формирования готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования нами были созданы педагогические условия в виде комплекса занятий, направленных на освоение педагогами системы теоретических и методологических знаний по формированию инклюзивной образовательной среды в дошкольной организации, а так же освоение практических умений, направленных на отработку умений в области

организации и реализации образовательной деятельности в инклюзивной среде дошкольного образования.

В завершении опытно-экспериментальной работы был проведен контрольный эксперимент, целью которого являлось выявить динамику уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Сравнительный анализ показал, что уровень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования повысился.

Анализ результатов повторной диагностики свидетельствует об эффективности выбранных нами условий, направленных на формирование готовности к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Исследование не является исчерпывающим, применение комплекса мероприятий возможно дополнять и модифицировать, в зависимости от запросов образовательной организации.

Таким образом, цель выпускной квалификационной работы реализована, задачи решены, а гипотеза правомерна.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Н. А. Подготовка педагогических кадров для обеспечения инклюзивного образования в Республике Саха (Якутия) // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции. Москва. 2011. С. 225 – 227.
2. Андриевская Л. А. Использование контекстного обучения в высшей школе для подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Международный научный журнал «Символ науки». 2015. №11. С. 99 – 102.
3. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83-92
4. Антипова Ж.В. Условия включения детей с нарушениями речи в дошкольное общеобразовательное учреждение // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. М.: МГППУ, 2011. С. 74-79.
5. Белкин А.С., Жаворонков В.Д., Силина С.Н. Педагогический мониторинг образовательного процесса. Шадринск: Изд-во Шадринского пед. ин-та, 1998. 47 с.
6. Белотелова Л.Н. Методическое сопровождение преподавателя как одно из условий обеспечения качества среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2009. № 7. С. 41-46.
7. Винтер Е.И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов // Высшее образование сегодня. 2008. № 8. С. 64-66.
8. Валицкая А. П., Рабош В. А. Инклюзивное образование как образование для всех // Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 70-73

9. Возняк И.В., Коваленко В.И. Роль муниципальной методической службы в повышении психолого-педагогической компетентности педагогов в условиях реализации ФГОС дошкольного и общего образовании // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях реализации ФГОС. Белгород. 2014. С. 91 - 93.

10. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Белгород, 2017. 24 с.

11. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87–92.

12. Герасименко Ю. А. Профессионально-личностная готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования педагогическое образование в России // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. 145-150.

13. Губина, Е. В. Подготовка будущих учителей к работе с особыми детьми в условиях инклюзивного образования // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен. М.: Крылья, 2014. С.45 - 49

14. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. Наук. М., 1997. 188 с.

15. Емельянова Т. В. Основы инклюзивного образования: практикум. Тольятти: ТГУ, 2014. 67 с.

16. Кетриш Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с.

17. Климентьева З.А. Методическая работа в дошкольной образовательной организации: Краткий конспект лекций. Казань, 2013 – 52 с.

18. Колинченко, А. В. Повышение квалификации педагога // Молодой ученый. 2016. № 25. С. 552-554. URL: <https://moluch.ru/archive/129/35812/> (дата обращения: 26.10.2020).

19. Коренева Е.Н. Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. №8(63). С. 74–76

20. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный): для высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.; Ростов н/Д: «МарТ», 2005. 448 с.

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

22. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск. 2015. 319 с.

23. Куламбаева К.К., Жетыбаева А. Кали-А., Басжанова А.Ж. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию учащихся в системе повышения квалификации // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2017. С.251-254.

24. Лысенко Н.А. Реализация инклюзивного образования в практике современного ДОУ // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-4. С. 555-556. URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=13946> (дата обращения: 10.10.2020).

25. Мадеева И.Э., Кузнецова И.Ю., Волкова И.М. Мотивация профессионального развития и методическое сопровождение педагогов в условиях ДОУ // Педагогическое мастерство. М.: Буки-Веди, 2015. С. 88-91. URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/184/8984/> (дата обращения: 23.09.2020 г.)

26. Макарова В.Н. Педагогические умения в области речевого развития детей дошкольного возраста и условия их формирования у будущих

воспитателей // Наука и школа. 2010. № 1. С. 94-99. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-umeniya-v-oblasti-rechevogo-razvitiya-detey-doshkolnogo-vozrasta-i-usloviya-ih-formirovaniya-u-buduschih-vospitateley> (дата обращения: 25.05.2020).

27. Малярчук Н. Н. Проблемы инклюзивного образования в России // Вестник БелИРО. 2015. № 2. С. 72–78.

28. Малофеев Н. Н. Похвальное слово инклюзии // Альманах института коррекционной педагогики. 2011. № 15. С. 1-5. URL: http://almanah.ikprao.ru/aktualnyj-nomer/almanah-15-28/pohvalnoe-slovo-inkluzii?action=rsrtme&all_parts=1&catid=28 (дата обращения: 26.05.2020).

29. Матвеева С. В., Букина И. А. К вопросу о готовности педагогов к инклюзивному образованию // Специальное образование. СПб.: 2017. С. 130-133.

30. Мерзлякова Л.В. Организация образовательной деятельности детей, осуществляемая в ходе режимных моментов в условиях реализации ФГОС. Методическая разработка // «Наука и образование: новое время». 2016. № 5. С. 694-701.

31. Организация образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду: сборник методических рекомендаций. М.: МГППУ, 2014. 203 с. URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/SOo-2014.pdf#page=2> (дата обращения: 11.09.2020).

32. Панасенкова М.М., Скорик Е.А. Методическое сопровождение педагога, реализующего инклюзивную практику, в системе повышения квалификации // Казанский педагогический журнал. 2019. №6. С.12-17.

33. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 30 августа 2013 г. N 1014 г. Москва "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования". URL: <http://base.garant.ru/70464980/> (дата обращения: 23.06.2019).

34. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". URL:

<http://mosmetod.ru/metodicheskoeoprostranstvo/documenti/prikaz-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-rossijskojfederatsii-minobrnauki-rossii-ot-17-oktyabrya-2013-g-n-1155.html> (дата обращения: 23.06.2019).

35. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Минтруда России № 544н от 18.10.2013 г.

36. Расторгуева, Т. Н. От специальной группы - к инклюзивному воспитанию в детском саду // Современный детский сад. 2009. № 1. С. 65-71.

37. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: диссертация ... кандидата педагогических наук. Орел, 2012. 259 с.

38. Самарцева Е.Г. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 57-60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-pedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detey> (дата обращения: 14.10.2020).

39. Садыкова А.К. Компетентностное самообразование учителя главное условие его самореализации // Вестник «Орлеу». 2014. № 2 (4). С. 74 - 76.

40. Семаго Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 51-58.

41. Снегурова В.И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения /

В.И. Снегурова // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 10. С. 24-32.

42. Соляник Е.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в системе непрерывного профессионального образования // Вестник. 2015. № 2. С. 5-10.

43. Сырвачева Л.А., Цуканова С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования в дошкольных учреждениях // The Newman In Foreign Policy. 2017. №37(81). С. 84 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagogov-kak-osnovnoy-faktor-uspeshnosti-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-doshkolnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 23.10.2020).

44. Ткачук Т. А. Становление информационно-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования в процессе организации научно-исследовательской работы: дисс ... кан. пед. наук. Петрозаводск, 2007. 319 с.

45. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 26.07.2019) "Об образовании в Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 14.11.2019).

46. Федеральный закон от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 14.11.2019).

47. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. Астрахань, 2008. 23 с.

48. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация ... доктора педагогических наук. Калининград, 2015. 390 с.

49. Хитрюк В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 104–108.

50. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования. Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.

51. Четверикова Т.Ю. Теоретическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // В мире научных открытий. 2014. № 5.1(53). С. 475-485.

52. Черкасова, С. А. Система подготовки будущих педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. М. : МГППУ, 2011. С. 223-225.

53. Юдина О.И. Структура готовности педагога к реализации инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29281>(дата обращения: 10.10.2020).

54. Bruns D.A., Mogharreban C.C. The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions About Inclusion // Research in Childhood Education. 2007 Vol. 21 № 3 P. 229-241.

55. Sharma U., Ee J., Desai I. A comparison of Australian and Singaporean pre-service teachers' attitude and concerns about inclusive education // Teaching and Learning. 2003 Vol. 24 № 2 P. 207-217.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностика готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования Диагностика уровня мотивационно-ценностной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Модифицированная методика В.В. Хитрюк

Инструкция. Оцените 50 суждений по шкале от «1 до 3», где 1 балл – не согласен; 2 балла – скорее согласен, чем не согласен; 3 балла – согласен.

№ п/п	Суждение	Шкала
1.	“Особые” дети должны иметь те же права, что и обычные дети	1 2 3
2.	Меня раздражает сама мысль о возможности работы в условиях инклюзивного образования	1 2 3
3.	Меня интересует инклюзивное образование только с позиций исследователя	1 2 3
4.	Возникшие проблемы в обучении «особых» детей я буду решать сообща, привлекая учителя-дефектолога, педагога-психолога, родителей, администрацию учреждения образования	1 2 3
5.	Меня раздражает любое проявление дискриминации	1 2 3
6.	Я способен(а) и готов(а) к обучению ребенка с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования	1 2 3
7.	В инклюзивном образовании я не готова видеть детей с интеллектуальной недостаточностью	1 2 3
8.	Педагог в инклюзии может выиграть только тогда, когда ему будут больше платить	1 2 3
9.	Решение возникших проблем в обучении «особых» детей я передам администрации школы	1 2 3
10.	Для меня важно во время обучения получить как можно больше информации	1 2 3
11.	У меня есть стереотипы восприятия любой «инаковости»	1 2 3
12.	Я люблю только умных детей, и меня раздражают все несообразительные дети	1 2 3
13.	Научить ребенка жить в обществе – это задача родителей и семьи, а не педагога	1 2 3
14.	Я готов(а) включать в образовательном процессе «особых» детей в различные виды деятельности	1 2 3
15.	Проблемы инклюзивного образования не самая важная педагогическая проблема	1 2 3
16.	Я намерен учиться на своих ошибках	1 2 3
17.	Я симпатией отношусь к детям с интеллектуальной недостаточностью	1 2 3

18.	Я смогу адаптировать любые учебные средства к особенностям каждого ребенка самостоятельно	1 2 3
19.	Я принимаю условия инклюзии и буду профессионально совершенствоваться, чтобы моя деятельность была успешной	1 2 3
20.	Я с симпатией отношусь к детям с ЗПР	1 2 3
21.	Чем меньше думаю об инклюзивном образовании и «особых» детях, тем лучше себя чувствую	1 2 3
22.	Мое профессиональное счастье – спокойная работа без нововведений, инноваций, перемен	1 2 3
23.	Адаптацию учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка я предложу родителям	1 2 3
24.	Я люблю рисковать	1 2 3
25.	Мое кредо – не напрягаться на работе	1 2 3
26.	Для адаптации учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка я проконсультируюсь с учителем-дефектологом	1 2 3
27.	Важным во время учебы для меня является общение и различные креативные мероприятия	1 2 3
28.	Я с симпатией отношусь к детям с нарушением слуха	1 2 3
29.	Цель моей профессиональной деятельности – сформировать у детей знания	1 2 3
30.	Я способен(а) и готов(а) к обучению ребенка с нарушениями речи в условиях инклюзивного	1 2 3
31.	Мне симпатична идея инклюзивного образования	1 2 3
32.	Я с симпатией отношусь к детям с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	1 2 3
33.	Решение возникших проблем в обучении «особых» детей я передам учителю-дефектологу	1 2 3
34.	Цель моей профессиональной деятельности – научить всех детей жить в обществе	1 2 3
35.	Адаптацию учебных материалов с учетом особенностей каждого ребенка я предложу учителю-дефектологу: это его функции	1 2 3
36.	Для меня профессионально важно быть полезным для других, в том числе и для «особых» детей	1 2 3
37.	Я с симпатией отношусь к детям с нарушениями зрения	1 2 3
38.	Разнообразие усиливает все стороны жизни человека	1 2 3
39.	Я с симпатией отношусь к детям с нарушениями речи	1 2 3
40.	Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого	1 2 3
41.	Мне будет приятно осознавать, что успешность «особых» детей в инклюзивном образовании связана с моей профессиональной деятельностью	1 2 3

42.	Я владею технологиями и методами работы с детьми с нарушением зрения и могу их использовать	1 2 3
43.	Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех	1 2 3
44.	Я не представляю себя в роли учителя (воспитателя) инклюзивного класса (группы)	1 2 3
45.	Каждый человек способен чувствовать, имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным	1 2 3
46.	В образовании, как в жизни: «каждому - свое», т.е. «особым детям» - специальное образование	1 2 3
47.	Я намерен(а) использовать различные методические приемы и способы организации учебной деятельности детей с особенностями психофизического развития	1 2 3
48.	Я смогу преодолеть страх перед условиями инклюзивного образования	1 2 3
49.	Ценность человека не зависит от его способностей и достижений	1 2 3
50.	Я эмоционально не могу принять всех детей	1 2 3

Для количественного анализа подсчитывается общий результат, без деления на субшкалы. Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 3 (не согласен 1 балл, согласен 3 балла). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы (не согласен 3 балла, согласен 1 балл). Затем полученные данные суммируются.

Номера прямых утверждений – 1, 4-6, 10, 14, 16-20, 24, 26, 28, 30-32, 34, 36-43, 45, 48-50.

Номера обратных утверждений – 2, 3, 7-9, 11-13, 15, 21-23, 25, 27, 29, 33, 35, 44, 46, 47.

Показатель мотивационно-ценностного компонента готовности вычисляется по формуле:

$(x-y) / n$, где x – баллы, приписанные прямым суждениям; y – баллы, приписанные обратным суждениям; n – общее количество суждений.

*Тест-опросник «Готовность педагогов к инклюзивному образованию
дошкольников» (автор Е.Г. Самарцева)*

Инструкция, впишите букву правильного, на ваш взгляд, ответа в
соответствующую ячейку.

1.	2.	3.	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42
43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66

1. С мнением, что всех надо принимать такими, какие они есть:

- a) не всегда,
- b) согласен,
- c) не согласен.

**2. Я считаю, что овладение навыками инклюзивного образования
значительно повысит мой профессионализм:**

- a) да, значительно,
- b) не значительно,
- c) нет.

**3. Некоторые воспитанники вызывают у меня раздражение, которое бывает
трудно скрыть:**

- a) иногда,
- b) часто,
- c) никогда.

4. Присутствие на занятии посторонних:

- a) никак на мне не отражается,
- b) раздражает,
- c) воодушевляет меня.

5. Замечания со стороны коллег и администрации:

- a) иногда задевают,
- b) это всегда придирки,
- c) повод задуматься.

**6. Свои педагогические способности я хотел бы реализовать в работе с
детьми с особыми потребностями:**

- a) только с лёгкими нарушениями,
- b) нет,
- c) да.

7. Человека с нарушениями в развитии нужно:

- a) жалеть,
- b) воспринимать как любого другого,

с) воспринимать в качестве героя.

8. Навыки работы с детьми с проблемами в развитии должны иметь:

а) работники специальных учреждений,

б) все педагоги,

с) только дефектологи.

9. Важнейший компонент профессионализма педагога:

а) умение слышать и учитывать рекомендации коллег,

б) владение знаниям,

с) умение нравиться детям.

10. Я хотел бы изучить теорию и методику инклюзивного образования:

а) в минимальном объёме,

б) да, как можно подробнее,

с) мне не пригодится.

11. Инклюзивное обучение:

а) в России ещё долго не возникнет,

б) нереальная и ненужная идея,

с) реальная, возможная и перспективная тенденция развития образования.

12. Моё отношение к маргинальным группам населения (беженцы, переселенцы, люди других национальностей):

а) старюсь не раздражаться, но это сложно для меня,

б) всегда ровное,

с) всегда раздражают.

13. Я был бы согласен на то, чтобы группу, в которой я работаю, посещали дети с нарушениями интеллекта:

а) только, если на время,

б) нет,

с) да.

14. Я был бы согласен на то, чтобы группу, в которой я работаю, посещали дети с нарушениями слуха, зрения:

а) да,

б) только, если на время,

с) нет.

15. Педагог должен относиться к представителям сексуальных меньшинств как к проявлению человеческого разнообразия:

а) не имею однозначной позиции по этому вопросу,

б) да, это обычные люди,

с) нет, это больные психически люди.

16. Лучшей формой обучения для детей с проблемами в развитии является:

а) общеобразовательный инклюзивный детский сад,

б) специальное образовательное учреждение (интернат),

с) надомное обучение.

17. Современный педагог нуждается в знаниях по методике инклюзивного образования детей с особыми потребностями:

а) нет, для такой работы достаточно общепедагогических умений,

б) да, обязательно,

с) нет, не нуждается.

18. Ценность человека зависит:

- a) от личностных свойств, характера, способностей,
- b) не зависит ни от чего,
- c) человек ценен сам по себе, от его достижений в жизни.

19. Невозможность обучения ребёнка с серьёзными нарушениями здоровья в общеобразовательном ДОУ связана:

- a) психологическими барьерами,
- b) практическими, материальными сложностями организации,
- c) с неспособностью детей учиться наравне со всеми.

20. Ребёнок, имеющий проблемы в развитии (инвалидность):

- a) может быть в отдельных проявлениях талантливее нормативно развивающегося,
- b) не может быть талантливее нормативно развивающегося,
- c) никогда не догонит нормативно развивающегося.

21. Готовы ли Вы полноценно организовать доброжелательные, дружеские взаимоотношения между детьми с ООП и нормативно развивающимися?

- a) да, готов,
- b) готов, но нуждаюсь в консультационной помощи и совете психолога,
- c) не готов.

22. В какой формы вы бы хотели получить информацию по вопросам организации инклюзивного образования?

- a) в форме учебного курса в вузе, курсов повышения квалификации,
- b) не нуждаюсь вообще,
- c) достаточно непродолжительного тренинга или семинара.

23. Инклюзивное обучение – это...

- a) дистанционное обучение детей с нормальным и нарушенным развитием,
- b) совместное обучение и воспитание детей с нормальным и нарушенным развитием,
- c) надомное обучение детей с нарушенным развитием.

24. Главной причиной возникновения инклюзии являются:

- a) амбиции родителей детей с нарушениями,
- b) размывание границ нормы и патологии,
- c) повышение уровня толерантности и гуманности в обществе.

25. Что такое лекотека?

- a) это система психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с проблемами развития,
- b) это группа для детей с проблемами в развитии,
- c) затрудняюсь.

26. Право детей с ОВЗ на получение образования совместно с нормально развивающимися (в рамках одного учреждения):

- a) закреплено законодательно,
- b) затрудняюсь,
- c) не закреплено в законах.

27. Создание инклюзивного образования рассматривается в качестве способа:

- a) улучшения уровня развития детей, имеющих трудности в обучении,

- b) повышения показателей развития всех детей,
- c) уравнивать детей.

28. Можно избежать противопоставления в детской среде обычных и «особых» детей:

- a) сложно,
- b) невозможно,
- c) да, вполне.

29. Помогая сверстникам с ограниченными возможностями активно участвовать в образовательной и социальной деятельности, обычные дети учатся:

- a) жалеть инвалидов,
- b) не получают ничего полезного для своего развития,
- c) получают важнейшие жизненные уроки.

30. Каждый ребёнок, независимо от успеваемости и состояния здоровья, может быть успешно обучен в общеобразовательном учреждении:

- a) согласен,
- b) не всегда,
- c) не согласен.

31. В ДОУ должны принимать всех детей, живущих поблизости независимо от их происхождения, нарушения здоровья и др.?

- a) да,
- b) в зависимости от уровня развития ребёнка, его способностей,
- c) нет.

32. Мнение родителей должно оказывать влияние на изменение ситуации в ДОУ:

- a) только не в вопросах обучения,
- b) да, их мнение является важным,
- c) нет, педагоги сами знают, как лучше.

33. Педагоги должны одинаково оценивать воспитанников с высокой и низкой успеваемостью:

- a) согласен,
- b) не всегда,
- c) не согласен.

34. Можно полностью избежать противопоставления в обществе обычных и «особых» людей:

- a) не всегда,
- b) да,
- c) нет.

35. Дети с выраженными нарушениями в интеллектуальном развитии могут обучаться совместно с нормально развивающимися:

- a) затруднительно,
- b) нет, это невозможно,
- c) да, вполне.

36. Непредвиденные ситуации на занятиях:

- a) можно эффективно и эффективно использовать,
- b) надо игнорировать,
- c) всегда мешают учебному процессу.

37. Принять или не принять ребёнка с проблемами в развитии в ДОУ решает:

- a) администрация ДОУ,
- b) ПМПК,
- c) родители детей, посещающих ДОУ.

38. При совместном обучении детей-инвалидов может быть:

- a) 25-40 % от числа группы,
- b) более 50% детей группы,
- c) 1-2 на группу.

39. Если у ребёнка нет способности к самостоятельному передвижению, он может посещать общеобразовательное ДОУ:

- a) только временно,
- b) нет, это невозможно,
- c) да, если создать условия.

40. В общеобразовательное учреждение могут быть приняты:

- a) любые дети по решению комиссии,
- b) дети с лёгкими нарушениями слуха, зрения, речи и т.д.,
- c) дети, не имеющие проблем в развитии.

41. Глухой или слепой ребёнок может посещать общеобразовательный детский сад:

- a) только временно,
- b) нет, это невозможно,
- c) да, если создать условия.

42. Родители детей с нарушениями хотят, чтобы их дети посещали обычное ДОУ:

- a) да, это увеличит жизненные шансы их детей,
- b) нет, так как не считают ДОУ не готовым принять их детей,
- c) не хотят из-за опасений террора их детей.

43. Каковы шансы успешного трудоустройства человека с инвалидностью?

- a) высокие шансы,
- b) зависит от его интеллекта,
- c) практически нет шансов.

44. Считаете ли Вы возможной дружбу между ребёнком-инвалидом и нормативно развивающимися:

- a) не считаю,
- b) да, вполне возможно,
- c) если ребёнок нормативно развивающийся жалеет инвалида.

45. Образовательный процесс рассчитан на то, чтобы научить каждого ребёнка, даже имеющего трудности в обучении:

- a) всех в одинаковой мере научить невозможно,
- b) да, это основная цель,
- c) образовательный процесс должен чётко следовать плану.

46. Педагог в условиях инклюзии будет уделять больше внимания детям с проблемами в ущерб остальным:

- a) не согласен,
- b) зависит от глубины и выраженности нарушения у ребёнка,

с) согласен.

47. План должен адаптироваться под религиозные верования, принятые в их семьях детей?

а) да, некоторые дети настроенно относятся к посещению занятий музыки, искусства, физкультуры по религиозным соображениям,

б) в группе должны быть дети одного вероисповедания,

с) нет, вероисповедание не может влиять на педагогический процесс.

48. Дети с проблемами в развитии могут находиться в общеобразовательной группе ДОУ:

а) в рамках режимных моментов и досуговых мероприятий,

б) в рамках всех видов детской деятельности,

с) только в присутствии родителей.

49. Наличие детей с проблемами в развитии:

а) не вызывает конфликтов в группе больше, чем при одинаковом уровне развития всех детей,

б) возможно, особенно в период адаптации,

с) конфликтов станет больше.

50. Общие способности воспитанников следует оценивать:

а) на основе текущих успехов,

б) в сравнении с его успехами на ранних этапах обучения,

с) в сравнении с нормативами развития.

51. При разработке стратегий организованной образовательной деятельности и свободной деятельности детей:

а) надо учитывать интересы и способности всех детей,

б) надо следовать программе,

с) надо ориентироваться на «средний» уровень развития детей.

52. От разных детей может требоваться разная степень следования правилам:

а) согласен, можно позволять обоснованные нарушения правил,

б) лишь в очень редких случаях,

с) не согласен, правила едины для всех.

53. Образовательная деятельность должна быть:

а) единообразной (одинаковыми для всех детей),

б) соответствующими программным нормативам,

с) разного уровня сложности на выбор исходя из интересов ребёнка.

54. Наличие детей-инвалидов в группе:

а) снизит успеваемость детей-инвалидов в сравнении со специальным учреждением,

б) снизит успеваемость нормативно развивающихся детей,

с) не снизит общую успеваемость.

55. Возможно обеспечить одинаково успешное обучение в одной группе детей со значительно отличающимися уровнями развития?

а) да, но только счёт значительного упрощения заданий,

б) невозможно - кто-то будет справляться, кто-то нет,

с) да, через использование вариативных и разноуровневых по сложности заданий.

56. Материал занятия отбирается исходя из:

- a) доступности для всех детей,
- b) программных требований,
- c) возраста детей.

57. Различие в происхождении, языке, статусе воспитанников или их родных языках, может внести позитивный вклад в процесс обучения?

- a) возможно, но это значительно затрудняет проведение занятий,
- b) не согласен,
- c) согласен, это вносит разнообразие.

58. Педагог должен быть способен подбирать информацию, точно рассчитанную на уровень развития каждого из воспитанников группы?

- a) только в отдельных случаях,
- b) согласен, информация должна отбираться исходя из потребностей детей,
- c) информация должна отвечать программе.

59. Педагоги несут ответственность за развитие и достижения всех детей в группе независимо от уровня развития:

- a) не всегда,
- b) согласен,
- c) вообще не несут ответственности.

60. Учреждение должно приспосабливаться к потребностям воспитанников, а не уровень развития ребёнка должен соответствовать среде:

- a) не вполне согласен,
- b) согласен,
- c) нет, уровень развития ребёнка должен соответствовать среде.

61. Обучая ребёнка с особыми образовательными потребностями:

- a) следует иметь разные программы для разных категорий детей,
- b) программа для особого ребёнка значительно упростится,
- c) не следует упрощать программный материал и учебные планы.

62. Следует интересоваться мнением родителей о том, как можно улучшить работу в ДОУ?

- a) достаточно родители должны быть информированы о решениях педагогов,
- b) да, по всем вопросам,
- c) нет.

63. Риск запугивания воспитанников с проблемами можно минимизировать обычными педагогическими мерами?

- a) согласен,
- b) не всегда,
- c) не согласен.

64. Между педагогами и родителями/опекунами должны быть партнёрские отношения:

- a) родители могут наблюдать, но не вмешиваться в процесс обучения в ДОУ,
- b) да,
- c) нет, мнение педагогов имеет первостепенное значение.

65. В каких видах дополнительных занятий и мероприятиях могут участвовать дети с проблемами в развитии?

- a) вряд ли это вообще возможно,
- b) в досуговых (развлекательных), спортивных, творческих (художественных),

с) только в развлекательных.

66. В каких формах дополнительной работы нуждаются нормативно развивающиеся дети при наличии в группах детей с ООП?

- а) в занятиях по объяснению того, как вести себя с детьми с ООП,
- б) в тренингах по развитию толерантности,
- с) не нуждаются в дополнительной работе.

Ключ к тесту-опроснику:

Шкалы	Баллы
Мотивационно-ценностный компонент Вопросы 1-22	За ответы: а – 0 баллов; б – 1 балл; с – 2 балла.
Когнитивный (информационный) Вопросы 23-44	За ответы: а – 0 баллов; б – 1 балл; с – 2 балла.
Операционально-деятельностный Вопросы 45-66	За ответы: а – 0 баллов; б – 1 балл; с – 2 балла.

Диагностика когнитивного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

Тест по выявлению теоретических знаний и умений по организации инклюзивного образования.

1. Как вы считаете, компенсация нарушенных функций – это:

- а) сосредоточение процессов возбуждения и торможения в определенном отделе коры больших полушарий;
- б) совокупность реакции организма на повреждение;
- в) сложный процесс перестройки функций организма при нарушениях или утрате каких-либо функций.

2. Установите соответствие, по вашему мнению:

1. Депривация	а) Стойкое ослабление познавательной деятельности, снижение критики, обеднение эмоций и нарушение поведения вследствие органического повреждения мозга в поздний постнатальный периода;
2. Деменция	б) Особая форма психического недоразвития, в первую очередь интеллектуального, наступившая в результате влияния патогенных факторов в пренатальном периоде развития ребенка.
3. Умственная отсталость	в) Нарушение нормального темпа психического развития
4. Задержка психического развития	г) Психическое состояние, возникшее в результате длительного неудовлетворения основных психических потребностей;

3. Искаженное психическое развитие – это:

- а) умственная отсталость;
- б) деменция;
- в) ранний детский аутизм.

4. Детский церебральный паралич – это:

- а) нарушение двигательных функций организма вследствие поражения двигательных центров головного мозга;
- б) повышение тонуса каких-либо мышц или конечностей вследствие нарушенной иннервации;
- в) особый вариант развития, при котором отмечается нарушение двигательных функций и интеллекта.

5. Как вы считаете, «коррекция» в специальном образовании – это...

- а) система педагогических и лечебных мероприятий, направленных на исправление, преодоление, ослабление нарушений в развитии
- б) процесс перестройки функций организма, направленный на исправление нарушений в развитии
- в) система педагогических средств, направленных на развитие взаимодействия с окружающей средой
- г) система педагогических мероприятий для подготовки лиц с ограниченными возможностями к различным доступным видам деятельности
- д) система различных приемов и методов, облегчающих процесс обучения детей с отклонениями в развитии.

6. Как вы считаете, для детей с РДА характерно:

- а) нарушение познавательной сферы;
- б) нарушение двигательной сферы;
- в) нарушения эмоциональной сферы и общения.

7. Как вы считаете, у детей с нарушениями слуха в качестве вторичных отклонений отмечаются:

- а) нарушения интеллекта;
- б) нарушения двигательной сферы и личности;
- в) нарушения речи.

8. Как вы считаете, глухота – это:

- а) стойкая потеря слуха, при которой невозможно самостоятельное овладение речью;
- б) стойкое понижение слуха, при котором возможно самостоятельное накопление минимального словарного запаса;
- в) временная потеря слуха вследствие болезни, травмы.

9. Как вы считаете, при РДА:

- а) имеются интеллектуальные нарушения;
- б) никогда не диагностируются интеллектуальные нарушения;
- в) могут отмечаться интеллектуальные нарушения.

10. Как вы считаете, дислалия – это:

- а) нарушение звукопроизношения;
- б) нарушение голоса;
- в) недоразвитие речи.

11. Как вы считаете, интегрированное обучение – это:

- а) система преемственно связанных между собой учебно-воспитательных учреждений, в которых обучаются дети с различными нарушениями слуха, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата и речи;
- б) обучение детей с различными нарушениями в одном образовательном учреждении;
- в) обучение и воспитание детей с нарушениями психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми.

12. Как вы считаете, при обучении детей с различными нарушениями в развитии используются:

- а) общепедагогические методы и приёмы обучения;
- б) общепедагогические методы и приёмы обучения, адекватные возможностям обучающихся;
- в) специальные методы и приёмы обучения.

13. Как вы считаете, тактильная и жестовая речь используются для обучения:

- а) слепых детей;
- б) глухих детей;
- в) умственно отсталых детей.

14. Раннее выявление нарушения в развитии:

- а) позволяет предупредить появление других нарушений;
- б) обеспечивает психологическую готовность ребёнка к обучению в школе;
- в) своей целью имеет профилактику вторичных отклонений.

15. Как вы считаете, дети с нарушениями речи – это:

а) дети со значительными речевыми нарушениями, но сохранным интеллектом и слухом;

б) дети со значительными речевыми нарушениями;

в) со сложной структурой дефекта.

16. Как вы считаете, описанные ниже характерные особенности развития соответствуют дефекту

Для этого ребенка характерен «уход» в свой собственный мир. У него отсутствуют контакты со сверстниками, близкими и даже родителями. Внешне безразличен, холоден, но повышенно раним из-за малейших замечаний в свой адрес. Не переносит прямого зрительного контакта. Ходить начинает поздно и неуклюж в движениях. Возникают трудности в овладении бегом, прыжками. При большом словарном запасе ребенок часто не пользуется речью. Иногда абстрактное мышление опережает развитие наглядно-образного и наглядно-действенного.

а) детский церебральный паралич,

в) олигофрения,

б) нарушения речи (логопатия)

г) ранний детский аутизм.

17. Как вы считаете, методом специальной педагогики, сущность которого заключается в непосредственном общении с аномальным ребенком, является ...

а) изучение документов

б) анкетирование

в) ранжирование

г) беседа

18. Как вы считаете, восстановление физических и умственных способностей детей раннего возраста называется...

а) абилитацией

б) компенсацией

в) адаптацией

г) коррекцией

19. Как вы считаете, коррекция произношения отдельных звуков выступает в качестве ...

а) системы мер, направленных на преодоление дефекта

б) абилитации детей раннего возраста

в) процесса компенсации психических функций

г) специфических действий, направленных на частичное исправление недостатка

20. Как вы считаете, система специальных и общепедагогических мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков психофизического развития определяется как...

а) компенсация;

б) коррекция;

в) адаптация.

21. Как вы считаете, основными формами коррекционно-развивающего обучения являются:

а) индивидуальные занятия;

б) групповые занятия;

в) фронтальные занятия.

22. Как вы считаете, к основным задачам психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) относят:

- а) лечение заболеваний ребенка;
- б) реабилитацию детей с отклонениями в поведении;
- в) диагностико-консультативную деятельность

23. Как вы считаете, основными формами получения образования лиц с ОВЗ в настоящее время являются? (Исключите лишнее)

- а) Инклюзивное
- б) Смешанное
- в) Дистанционное
- г) Специализированное

24. Как вы считаете, холдинг-терапия – это:

- а) специальная методика оказания помощи детям с ранним детским аутизмом;
- б) способ оказания помощи родителям, воспитывающим ребёнка-инвалида;
- в) восстановительная методика для детей, страдающих церебральным параличом.

25. Как вы считаете, у детей с нарушением интеллекта больше всего страдает:

- а) внимание;
- б) мышление;
- в) речь.

26. При нарушенном восприятии при объяснении материала вы:

- а) речь должна быть многословна и дополнена комментариям;
- б) использую простую, четкую, понятную речь;
- в) использую богатый репертуар заданий;
- г) использую эмоциональную, выразительную речь;

27. Дифференцируете ли вы речевой материал при организации образовательной деятельности с детьми:

- а) дифференцирую с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка;
- б) дифференцирую с учетом индивидуальных особенностей, проявляющихся в несовершенстве языковой системы;
- в) дифференцирую с учетом индивидуальных особенностей, проявляющихся в несовершенстве языковой системы и психофизиологических особенностей детей;
- г) не дифференцирую речевой материал;

28. Как вы считаете, нужно ли учитывать особенности двигательной сферы ребенка при организации образовательной деятельности:

- а) зависит от образовательной деятельности;
- б) необходимо учитывать во всей образовательной деятельности;
- в) не нужно учитывать, двигательная сфера не влияет на организацию образовательной деятельности;

29. Как вы организуете образовательную деятельность с недостаточно сформированным вниманием у детей:

- а) постоянно требую от детей напряженного произвольного внимания;
- б) использую произвольное внимание детей, содействуя развитию произвольного внимания;
- в) использую однообразный материал;

30. Как вы думаете, необходимо ли совершенствовать двигательную сферу ребенка с нарушением речи:

- а) не нужно совершенствовать, это лишь отвлекает;
- б) необходимо совершенствовать лишь на занятиях по физическому развитию;
- в) необходимо совершенствовать по ходу всей образовательной деятельности;

31. Смена деятельности на занятиях с ребенком с ОВЗ обуславливается:

- а) пониженной работоспособностью;
- б) ограниченным уровнем свойств внимания;
- в) повышенной усталостью;

32. Если ребенок не может выполнить задание в рамках занятия и проявляет тревожность вы:

- а) укажу на ошибки в тактичной, щадящей форме и только при уверенности, что поправка дойдет до сознания ребенка;
- б) дам задание в зоне умеренной трудности, но в доступной форме.
- в) буду поправлять ребенка в разгар занятия при присутствующих сверстниках, для того чтобы они не допустили таких же ошибок;

33. Как вы считаете, единый речевой режим – это:

- А) система требований и мероприятий, направленных на закрепление произносительных навыков;
- Б) система единых методов и приемов, используемых во время образовательной деятельности;
- В) соблюдение детьми всех норм и правил этической коммуникации в группе;

34. Ориентируетесь ли вы на разный уровень речевого развития детей при организации образовательной деятельности:

- а) не ориентируюсь, так как это мне мешает при работе с детьми;
- б) ориентируюсь частично, только при условии, если ребенок с речевым нарушением не мешает образовательному процессу;
- в) ориентируюсь и учитываю особенности речевых нарушений;

35. Соотнесите правильно методы обучения умственно отсталых детей со средствами их реализации:

1. Наглядные	а) изготовление поделок, рисунки, аппликации
2. Практические	б) рассказ, беседа, диалог
3. Словесные	в) демонстрация, экскурсия, наблюдения; технические средства обучения ТСО

Ключ к тесту:

1 – в	6 – в	11 – в	16 – г	21 – а	26 – а, г	31 – а, б, в
2 – 1г, 2а, 3б, 4в	7 – в	12 – б	17 – г	22 – в	27 – г	32 – б
3 – в	8 – а	13 – б	18 – а	23 – б	28 – б	33 – а
4 – а	9 – в	14 – а	19 – а	24 -	29 – б	34 - в
5 – а	10 – а	15 – а	20 – б	25 – б	30 – в	

**Диагностика по выявлению операционально-деятельностного компонента
готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

*Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи
(модифицированная методика Кузьминой О.С.).*

Данная методика направлена на выявление у педагогов уровня решения профессиональных задач, связанных с организацией инклюзивного образования. Респондентам было предложено решить следующие профессиональные задачи:

1. В образовательную организацию поступил ребенок, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляция сохранены. Наблюдаются недостатки произносительной стороны речи. Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причинами отказа в получении образовательных услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов).

Ключевое задание: как Вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ.

2. В детском саду воспитываются 20 старших дошкольников. Из них 4 ребенка имеют общее недоразвитие речи – ОНР (III уровень речевого развития). Кроме этого, отмечаются проблемы развития эмоционально-волевой сферы (агрессивность, неусидчивость, гиперактивность).

Ключевое задание: предложить вариант организации режимных моментов, предусматривая взаимодействие детей с нормальным и нарушенным речевым развитием.

3. В детском коллективе образовательной организации совместно обучаются дети с нормальным и нарушенным развитием. Из 18 детей трое имеют ОВЗ. Один ребенок с ОВЗ систематически оказывается инициатором конфликтных ситуаций в детском коллективе. Это вызывает негативную реакцию со стороны родителей.

Ключевое задание: что должен сделать педагог, чтобы формировать толерантное отношение к детям с ОВЗ в детском и взрослом коллективе.

4. В общеобразовательной организации, расположенной в сельской местности, воспитываются дети с ОВЗ, среди которых один ребенок с синдромом Дауна. В учреждении уже создан ряд специальных условий:

- работают подготовленные специалисты (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, ассистенты);
- обеспечен доступ детей с ОВЗ ко всем помещениям здания;
- имеются программы и учебно-методические средства для работы с детьми с ОВЗ.

Ключевое задание: представьте вариант индивидуальной образовательной траектории по адаптации ребенка с синдромом Дауна с учетом ресурсов, которыми располагает образовательная организация.

5. Мальчик с задержкой психического развития (ЗПР). Возраст — 6 лет. Отмечается задержка в развитии высших психических функций: произвольного внимания, мышления, речи. Временами отмечается полевое поведение, неумение соблюдать общепринятые правила поведения, в т.ч. правила игры, несформированность предпосылок учебного поведения. Мальчику нравится взаимодействовать с другими детьми в группе. Однако уровень развития его игровых, коммуникативных, социальных навыков заметно ниже. По этой причине он часто оказывается «вне игры». Это провоцирует дезадаптивное поведение с его стороны. Пытаясь привлечь внимание других детей, он может проявлять агрессию. Например, толкнуть или стукнуть другого ребенка. Обучение ребенка простым

*Опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (авторы
Л.Н.Горбунова, И.П. Цвелюх)*

Данный опросник позволяет выявить затруднения и профессиональные проблемы педагогов, а также определить умение проводить самоанализ педагогической деятельности. Аспекты педагогической деятельности были изменены в соответствии с содержанием профессиональной деятельности педагога, возрастной категорией детей, с которыми он работает. Педагогам следовало самостоятельно заполнить таблицу, проанализировав собственную педагогическую работу, учитывая специфику инклюзивного образования.

Самоанализ затруднений в деятельности педагогов:

№	Аспект педагогической деятельности	Степень затруднений		
		высокая	средняя	низкая
1.	Комплексно-тематическое планирование в условиях инклюзивного образования			
2.	Проектировать образовательный процесс в соответствии с ФГОС дошкольного образования в условиях инклюзии			
3.	Планирование воспитательной работы, направленной на развитие детского коллектива в условиях инклюзии			
4.	Формулировка целей и задач инклюзивного образования			
5.	Организация режимных моментов в условиях инклюзии			
6.	Определение содержания образования для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии			
7.	Выстраивание содержания в виде системных образовательных задач и их дифференциация в соответствии с различными особенностями детей (в соответствии с возрастом)			
8.	Подбор практических задач, позволяющих организовывать образовательную деятельность (в ходе режимных моментов и в различных видах детской деятельности), самостоятельную деятельность детей			
9.	Организация совместной коллективно распределенной деятельности детей в условиях инклюзии			
10.	Организация образовательной деятельности в условиях инклюзии (в различных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной,			

	трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально -художественной, чтение) в условиях инклюзивного образования.			
11.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии любознательности, активности и инициативности			
12.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии универсальных предпосылок учебной деятельности (умение работать по правилу, по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции)			
13.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии способности решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту			
14.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии способности управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений			
15.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии первичных представлений о себе, семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе			
16.	Воспитание у детей эмоциональной отзывчивости и морально -нравственных качеств			
17.	Осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании			
18.	Выявление типичных ошибок и затруднений детей в процессе обучения			
19.	Осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми			
20.	Оценка динамики развития (личностного, психического) детей			
21.	Обеспечение условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без ограничений			
22.	Анализ образовательной деятельности			
23.	Общение с коллегами			
24.	Общение с администрацией			

25.	Общение с детьми			
26.	Общение с родителями			
27.	Подготовка наглядных пособий и раздаточных материалов			
28.	Обеспечение детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития			
29.	Информационная осведомленность об инклюзивном образовании			
30.	Возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в Вашем учреждении			

Профиль оценки готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования

Уровень готовности педагогов к реализации дошкольного инклюзивного образования по каждому критерию определялся следующим образом: сначала по каждой методике осуществлялся подсчет баллов, затем проводилась обработка количественных данных и соотнесение их с уровнями (элементарный, репродуктивный, профессиональный).

Уровень готовности будущих педагогов к реализации дошкольного инклюзивного образования определялся в соответствии с профилем (таблица 1), качественная характеристика уровней готовности (таблица 2).

Таблица 1

Количественный показатель оценки готовности педагогов к работе в условиях дошкольного образования инклюзивного

Компоненты готовности	Методика диагностики	Уровни		
		Элементарный (низкий)	Репродуктивный (средний)	Профессиональный (высокий)
Мотивационно-ценностный	Модифицированная методика В.В. Хитрюк	- 3,8 – 0,7	- 0,8.... +3,1	+3,2.... +5,3.
	Тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 1)	0-8	9-15	16-22
Когнитивный	Тест по выявлению теоретических и методологических знаний по организации инклюзивного образования	0-17	18-26	27-34
	Тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 2)	0-8	9-15	16-22
Операционно-деятельностный	тест-опросник Е.Г. Самарцевой «Готовность педагогов к инклюзивному образованию дошкольников» (часть 3)	0-8	9-15	16-22
	Методика оценки способности педагогов решать профессиональные задачи О. С. Кузьминой;	0-16	17-33	34-50

Качественная характеристика уровней готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного дошкольного образования

Компо- нент	Качественная характеристика		
	Элементарный (низкий) уровень	Репродуктивный (средний) уровень	Профессиональный (высокий) уровень
Мотивационно-ценностный	<p>Педагог не понимает (не принимает) ценности инклюзивного образования. Проявляет незначительный интерес к инклюзии (на уровне общей осведомленности). Демонстрирует в выборе суждений нейтральное или отрицательное отношение к инклюзивному образованию.</p> <p>Высказывает сомнения в успехе организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ. Проявляет стремление к работе только с нормотипичными детьми. В самооценке профессиональной педагогической мотивации отмечает желание принимать участие в педагогической практике, но при этом неоднозначно оценивает необходимость теоретической и методической подготовки к работе с детьми дошкольного возраста.</p>	<p>Педагог понимает, но принимает не все ценности инклюзивного образования. Демонстрирует в выборе суждений чаще нейтральное отношение к инклюзивному образованию. Проявляет неуверенность в успехе организации совместного обучения и воспитания детей с нормальным и нарушенным развитием.</p> <p>В целом проявляет положительное отношение к детям с ОВЗ, но при этом выражает готовность работать не со всеми детьми.</p> <p>В самооценке профессиональной педагогической мотивации отмечает желание принимать участие в педагогической практике, но при этом неоднозначно оценивает необходимость теоретической и методической подготовки к работе с детьми дошкольного возраста.</p>	<p>Педагог понимает и принимает ценности инклюзивного образования. Проявляет личную заинтересованность в решении задач инклюзивного образования. Демонстрирует в выборе суждений ценностное отношение к детям с ОВЗ (готовность принимать любого ребенка) и в целом к инклюзии.</p> <p>Мотивирует себя на выполнение определенных действий и достижение успеха в организации совместного обучения детей с нормальным развитием и с ОВЗ.</p> <p>В самооценке профессиональной педагогической мотивации отмечает желание принимать участие в педагогической практике, адекватно оценивает необходимость теоретической и методической подготовки к работе с детьми дошкольного возраста.</p>

Когнитивный	<p>Имеет фрагментарные (ориентировочные) представления об инклюзивном образовании. Демонстрирует общую осведомленность в нормативно-правовых основах инклюзивного дошкольного образования.</p> <p>Категории специального и инклюзивного образования трактует на уровне собственного понимания, не всегда верно характеризует содержание понятий. Затрудняется в психолого-педагогической характеристике детей различных нозологических групп. Затрудняется в характеристике форм и способов организации инклюзивного дошкольного образования.</p> <p>Научные знания в области осуществления инклюзивного обучения, знания по проблемам организации коррекционно-педагогической помощи, осуществления разностороннего развития, воспитания и обучения лиц с различными недостатками в развитии в условиях инклюзивного обучения характеризуются фрагментарностью. Присутствует лишь обобщённое представление об инклюзивном обучении детей с ОВЗ в общеобразовательном ДОУ.</p>	<p>Знает философию, принципы и задачи инклюзивного образования; но не понимает его ценности для детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников.</p> <p>Ориентируется в нормативно-правовых основах инклюзивного дошкольного образования. Характеризует сущность основных категории специального и инклюзивного образования.</p> <p>Допускает неточности в психолого-педагогической характеристике детей различных нозологических групп. Перечисляет формы и способы организации инклюзивного дошкольного образования.</p> <p>Теоретические представления в области организации инклюзивного образования недифференцированы. Имеются в целом верные, но недостаточно систематизированные знания о специфике подходов, концепций, принципов и методик работы с различными категориями детей в условиях инклюзивного дошкольного образования. Имеет представление о способах конструирования коррективки, прогнозирования, оценки эффективности коррекционно-образовательного процесса и инклюзивной образовательной среды в ДОУ.</p>	<p>Знает философию, принципы и задачи инклюзивного образования, понимает его ценность, а также ценность включения детей с ОВЗ в дошкольные образовательные организации. Знает нормативно-правовые документы, анализирует их содержание для решения профессиональных задач в области инклюзивного дошкольного образования.</p> <p>Владеет категориальным аппаратом специального и инклюзивного образования. Обладает системным знанием психолого-педагогических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ.</p> <p>Теоретические знания о формах, технологиях, методах, средствах, способах, условиях эффективного инклюзивного образования детей, о способах конструирования коррективки, прогнозирования, оценки эффективности коррекционно-образовательного процесса и инклюзивной образовательной среды в ДОУ характеризуются научностью и системностью.</p>
-------------	--	--	--

<p>Операционально-деятельностный</p>	<p>Испытывает значительные затруднения в решении профессиональных задач в области инклюзивного дошкольного образования.</p> <p>Способы и приёмы решения профессионально-педагогических задач в условиях инклюзивного дошкольного образования носят ситуативный характер. Затрудняется в обоснованном отборе необходимых способов организации инклюзивного образования. Не стремится организовать эффективное взаимодействие с участниками образовательных отношений в условиях инклюзии, перекладывают ответственность за образовательные результаты на других (родителей, психологов, дефектологов).</p> <p>Затрудняется в проектировании индивидуального образовательного маршрута для детей с ОВЗ</p>	<p>Способы и приёмы решения профессионально-педагогических задач в условиях инклюзивного дошкольного образования не всегда теоретически обоснованы.</p> <p>Владеет навыками отбора средств организации и оценки коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования</p> <p>Способен проектировать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного дошкольного образования, но тем не менее испытывает затруднения при проектировании АОП и ИОМ.</p>	<p>Способы и приёмы решения профессионально-педагогических задач в условиях инклюзивного дошкольного образования теоретически обоснованы.</p> <p>Владеет навыками целеполагания, отбора оптимальных средств организации и оценки коррекционно-педагогической работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного дошкольного образования.</p> <p>Способен проектировать и реализовывать образовательный процесс в условиях инклюзивного дошкольного образования, проектировать АОП и ИОМ, готов принимать активное участие в моделировании АООП ДО.</p> <p>Демонстрирует навыки реализации различных способов педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса.</p> <p>Способен моделировать развивающую среду в инклюзивном образовательном пространстве с учетом ресурсов и возможностей образовательного учреждения</p>
--------------------------------------	--	---	--

Результаты констатирующего этапа исследования

Таблица 3

Уровни мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

№	Методика 1	Методика 2	Общий уровень
1.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
2.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
3.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
4.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
5.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
6.	Элементарный	Репродуктивный	Элементарный
7.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
8.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
9.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
10.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
11.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
12.	Репродуктивный	Профессиональный	Репродуктивный
13.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
14.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
15.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
16.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
17.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
18.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
19.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
20.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
21.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
22.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
23.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
24.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный

**Уровень когнитивного компонента готовности педагогов к работе в условиях
дошкольного инклюзивного образования**

№	Методика 1	Методика 2	Общий уровень
1.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
2.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
3.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
4.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
5.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
6.	Элементарный	Репродуктивный	Элементарный
7.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
8.	Элементарный	Репродуктивный	Элементарный
9.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
10.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
11.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
12.	Репродуктивный	Профессиональный	Репродуктивный
13.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
14.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
15.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
16.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
17.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
18.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
19.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
20.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
21.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
22.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
23.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
24.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный

Таблица 5

Уровни операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования

№	Методика 1	Методика 2	Общий уровень
1.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
2.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
3.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
4.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
5.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
6.	Элементарный	Репродуктивный	Элементарный
7.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
8.	Элементарный	Репродуктивный	Элементарный
9.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
10.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
11.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
12.	Репродуктивный	Профессиональный	Репродуктивный
13.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
14.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
15.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
16.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
17.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
18.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
19.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
20.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
21.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
22.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
23.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
24.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный

Таблица 6

Общий уровень компонентов готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования

Компонент готовности	Уровни		
	Элементарный (низкий) уровень	Репродуктивный (средний) уровень	Профессиональный(высокий) уровень
Мотивационно-ценностный	50 %	46 %	4 %
Когнитивный	58 %	34 %	8 %
Операционально-деятельностный	66 %	30 %	4 %

Самоанализ затруднений в деятельности педагогов

№	Аспект педагогической деятельности	Степень затруднений		
		Высокая	Средняя	Нет затруднений
1.	Комплексно-тематическое планирование в условиях инклюзивного образования	7 %	83 %	10 %
2.	Проектировать образовательный процесс в соответствии с ФГОС дошкольного образования в условиях инклюзии	13 %	80 %	7 %
3.	Планирование воспитательной работы, направленной на развитие детского коллектива в условиях инклюзии	-	88 %	12 %
4.	Формулировка целей и задач инклюзивного образования	15 %	72 %	12 %
5.	Организация режимных моментов в условиях инклюзии	10 %	83 %	7 %
6.	Определение содержания образования для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии	69 %	11 %	20 %
7.	Выстраивание содержания в виде системных образовательных задач и их дифференциация в соответствии с различными особенностями детей (в соответствии с возрастом)	11%	38 %	51 %
8.	Подбор практических задач, позволяющих организовывать образовательную деятельность (в ходе режимных моментов и в различных видах детской деятельности), самостоятельную деятельность детей	78 %	22 %	-
9.	Организация совместной коллективной распределенной деятельности детей в условиях инклюзии	64 %	33 %	3 %
10.	Организация образовательной деятельности в условиях инклюзии (в различных видах детской деятельности: игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально -художественной, чтение) в условиях инклюзивного образования.	65 %	28 %	7 %
11.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии любознательности, активности и инициативности	17 %	53 %	30 %

12.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии универсальных предпосылок учебной деятельности (умение работать по правилу, по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции)	17 %	53 %	30 %
13.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии способности решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту	17 %	53 %	30 %
14.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии способности управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений	20 %	58 %	22 %
15.	Формирование у детей с разными особенностями в развитии первичных представлений о себе, семье, обществе (ближайшем социуме), государстве (стране), мире и природе	3 %	27 %	70 %
16.	Воспитание у детей эмоциональной отзывчивости и морально-нравственных качеств	3 %	27 %	70 %
17.	Осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании	73 %	13 %	4 %
18.	Выявление типичных ошибок и затруднений детей в процессе обучения	-	38 %	62 %
19.	Осуществление контроля итоговых и промежуточных результатов освоения программы всеми детьми	-	30 %	70 %
20.	Оценка динамики развития (личностного, психического) детей	-	30 %	70 %
21.	Обеспечение условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников без ограничений	47 %	53 %	-
22.	Анализ образовательной деятельности	-	3 %	97 %
23.	Общение с коллегами	-	-	100 %
24.	Общение с администрацией	-	28 %	72 %
25.	Общение с детьми	-	-	100 %
26.	Общение с родителями	-	47 %	53 %
27.	Подготовка наглядных пособий и раздаточных материалов	53 %	47 %	-
28.	Обеспечение детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития	-	85 %	15 %

29.	Информационная осведомленность об инклюзивном образовании	82 %	18 %	-
30.	Возможность научно-методического и учебно-методического сопровождения инклюзивной практики в Вашем учреждении	80 %	20 %	-

План работы по формированию готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования

Этап I. Диагностика готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования:

1. Выявление уровня мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования;
2. Выявление уровня когнитивного компонента готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования;
3. Выявление уровня операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Срок реализации: сентябрь

Форма: анкетирование, тестирование, самоанализ.

Цель – выявить особенности готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Этап II. Апробирование комплекса мероприятий по формированию готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Срок реализации: октябрь 2019 – апрель 2020 гг.

Таблица 8

Комплекс мероприятий по формированию готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Блок	Форма	Название мероприятия/цель мероприятия	Сроки реализации
Теоретический	Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен.		Октябрь 2019 г.
	Теоретический семинар	Понятие и сущность инклюзивного образования Цель – выявить и обобщить знания педагогов об инклюзивном образовании	02.10.
Практико-ориентированный	Тренинг	«Я – профессионал. У меня все получится!» Цель - профилактика негативных эмоциональных состояний у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. Домашнее задание – изучить нормативно-правовые акты по инклюзивному образованию (зарубежные и отечественные), сформировать доклады	09.10
	Деловая игра	«Парламентские слушания» Цель – способствовать развитию собственного мнения об инклюзивном образовании, раскрытию проблем реализации права на образование лиц с ОВЗ, формулировке предложений по улучшению ситуации образования лиц с ОВЗ.	16.10
	Круглый стол	«Готовность образовательной организации к инклюзивному образованию» Цель – активизировать педагогов для решения проблемы готовности образовательной организации к	23.10

		инклюзивному образованию, способствовать развитию критического мышления.	
Этап отработки	Самостоятельная деятельность	Анализ готовности дошкольной образовательной организации. Цель – активизировать знания по модулю «Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен».	24.10 - 30.11
Особые образовательные потребности детей с ОВЗ			Ноябрь-декабрь
Теоретический	Тренинг	«Мир особого ребенка» Цель – систематизировать знания об общих и специфических закономерностях развития детей с ОВЗ, дать краткую характеристику детей с ОВЗ.	06.11
	Проблемный семинар	Особенности детей с нарушениями речи. Цель – познакомить с особенностями с НР, особыми образовательными потребностями, необходимыми специальными условиями для их удовлетворения.	13.11
	Теоретический семинар	Особенности детей с задержкой психического развития. Цель – познакомить с особенностями с ЗПР, особыми образовательными потребностями, необходимыми специальными условиями для их удовлетворения.	20.11
	Методические посиделки	Особенности детей с СДВГ. Цель – познакомить с особенностями с СДВГ, особыми образовательными потребностями, необходимыми специальными условиями для их удовлетворения.	27.11
Практико-ориентированный	Проблемно-проектировочный семинар	Решение профессиональных задач. Цель – способствовать формированию практических умений определять особые образовательные потребности детей с ОВЗ, составлять прогноз дальнейшего развития ребенка с ОВЗ	04.12
	Педагогические ситуации	Цель – создать условия для формирования умений разрешать проблемные ситуации в инклюзивном образовании.	11.12
	Деловая игра	«Крестики-нолики» Цель – обобщить и систематизировать полученные теоретические знания об особых образовательных особенностях детей с ОВЗ, выявить проблемные моменты в определении ООП.	18.12

Этап отработки	Самостоятельная деятельность	Психолого-педагогическая диагностика ребенка с нарушением в группе (на выбор), выявление особых образовательных потребностей данного ребенка, анализ специальных условий, прогноз дальнейшего развития ребенка.	17.12 - 25.12
	Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования.		Январь-март
Теоретический	Консультация	Методы организации учебного процесса в инклюзивной группе. Цель – познакомить с организацией и формированием основ сотрудничества всех участников образовательного процесса, организацией адаптационного периода для ребенка с ОВЗ.	15.01
	Проблемный семинар	Методы организации учебного процесса в инклюзивной группе. Цель – познакомить с методами включения ребенка с ОВЗ во взаимодействие со сверстниками, организацией образовательного пространства.	22.01
	Лекция	Технологии организации инклюзивного образовательного процесса, технологии оценки результатов учебной деятельности. Цель – познакомить и систематизировать знания о технологиях организации инклюзивного образования.	29.01
	Проблемный семинар	Включение родителей детей с ОВЗ в коррекционно-воспитательный процесс. Цель – выявить и обобщить механизмы включения родителей детей с ОВЗ к образовательный процесс в условиях инклюзии.	05.02
	Методический диалог	Методы и приемы формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ. Цель – рассмотреть с педагогами методы и приемы формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ.	12.02
Практико-ориентированный	Мастер-класс	«Развитие связной речи» в условиях инклюзивного образования. Цель – передача знаний и умений по организации развития связной речи с детьми в условиях инклюзивного образования. Домашнее задание: подготовить разработку занятий, используя методы и приемы работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии.	19.02
	Тренинг	Участники готовят фрагменты занятий, демонстрируя методические приемы, технологию проведения занятий с детьми в инклюзивной группе.	26.02

		Цель – способствовать выработке практических умений по организации образовательной деятельности в условиях инклюзивного образования.	
	Мастер-класс	Использование игровых технологий в учебно-воспитательном процессе в условиях инклюзивного образования. Цель – передача опыта деятельности по применению игровых технологий в условиях инклюзивного образования.	04.03.
Этап отработки	Самостоятельная деятельность	Разработка, просмотр и анализ занятия по организованной образовательной деятельности (на выбор);	05-17.03
		Выявление трудностей родителей, сопровождающих образование детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, определение способов поддержки родителей.	18-24.03
		Составить консультацию для родителей по особенностям семейного воспитания ребенка с ОВЗ (нозологическая группа на выбор).	25-31.03
Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-педагогического консилиума (ППк) (закрытие образовательных организаций в связи с карантином - занятия проходили в дистанционном формате)			Апрель
Теоретический	Теоретический семинар	Технология взаимодействия педагога и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Цель – обобщить и систематизировать знания педагогов об организации психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзии.	01.03
	Консультация (анализ методической литературы, дистанционно)	Структура адаптированной образовательной программы, индивидуального учебного плана. Цель – рассмотреть структуру АОП, ИУП.	08.04
Практико-ориентированный	Просмотр видеофильма по организации ППк	Цель – продемонстрировать технологию взаимодействия специалистов ППк.	15.04
Этап отработки	Самостоятельная деятельность	Разработка и анализ индивидуального учебного плана на ребенка (на выбор)	16-27.04

Этап III.

Диагностика сформированной готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Сроки реализации: май

Форма – анкетирование, тестирование.

Цель – определить эффективность педагогических условий, направленных на формирование готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

Результаты контрольного эксперимента

Таблица 9

Уровни мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

№	Методика 1	Методика 2	Общий уровень
1.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
2.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
3.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
4.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
5.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
6.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
7.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
8.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
9.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
10.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
11.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
12.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
13.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
14.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
15.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
16.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
17.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
18.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
19.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
20.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
21.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
22.	Профессиональный	Репродуктивный	Репродуктивный
23.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
24.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный

**Уровни когнитивной готовности педагогов к работе в условиях дошкольного
инклюзивного образования**

№	Методика 1	Методика 2	Общий уровень
1.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
2.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
3.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
4.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
5.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
6.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
7.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
8.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
9.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
10.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
11.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
12.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
13.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
14.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
15.	Репродуктивный	Элементарный	Элементарный
16.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
17.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
18.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
19.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
20.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
21.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
22.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
23.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
24.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный

Таблица 11

Уровни операционально-деятельностного компонента готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования.

№	Методика 1	Методика 2	Общий уровень
1.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
2.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
3.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
4.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
5.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
6.	Элементарный	Репродуктивный	Элементарный
7.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
8.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
9.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
10.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
11.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
12.	Профессиональный	Профессиональный	Репродуктивный
13.	Репродуктивный	Репродуктивный	Профессиональный
14.	Элементарный	Элементарный	Элементарный
15.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
16.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
17.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
18.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
19.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
20.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
21.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный
22.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
23.	Профессиональный	Профессиональный	Профессиональный
24.	Репродуктивный	Репродуктивный	Репродуктивный

Таблица 12

Общий уровень компонентов готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования

Компонент готовности	Уровни		
	Элементарный (низкий) уровень	Репродуктивный (средний) уровень	Профессиональный(высокий) уровень
Мотивационно-ценностный	25 %	67 %	8 %
Когнитивный	12 %	50 %	38 %
Операционально-деятельностный	12 %	51 %	37 %

Сравнительная характеристика уровней готовности педагогов к работе в условиях дошкольного инклюзивного образования

Компонент готовности	Уровни					
	Элементарный (низкий) уровень		Репродуктивный (средний) уровень		Профессиональный (высокий) уровень	
	Констат. экспер.	Контр. экспер.	Констат. экспер.	Контр. экспер.	Констатир. эксперим.	Контр. эксперим.
Мотивационно-ценностный	50 %	25 %	46 %	67 %	4 %	8 %
Когнитивный	58 %	12 %	34 %	50 %	8 %	38 %
Операционально-деятельностный	66 %	12 %	30 %	51 %	4 %	37 %

Методика «Зеркало прогрессивных преобразований»

Алгоритм:

1 шаг. Сформулируйте одну конкретную проблему и запишите ее.

2 шаг. Выявите и запишите основные причины ее возникновения (причины формулируются со слов «не» и «нет»).

Шаги 1 и 2 представляют ситуацию «минус». Далее ее надо перевести в ситуацию «плюс».

3 шаг. Проблема переформулируется в цель.

4 шаг. Причины переформулируются в задачи.

Методика «Бортовой журнал»

По окончании изучения каждого блока педагоги заполняли «Бортовой журнал».

Известная информация и предположения	Возникшие вопросы	Новая информация

Шаблон (по методике «Зеркало прогрессивных преобразований»)

1. Постановка проблемы:

2. Причины (формулировки с «не» и «нет»):

4. Задачи:

Примеры профессиональных и профессионально-моделирующих задач.

Общая формулировка задачи.

Л.С. Выготский в своих работах указывал, что проблемы особого ребенка заключаются не в его биологическом нарушении, а в нарушении социальной адаптации. При этом структура нарушения даже внутри одной категории детей (например, у лиц с тяжелыми нарушениями речи) может быть различна. У одного ребенка в большей степени нарушена произносительная сторона речи, у другого отсутствует или недостаточно сформировано понимание речевого высказывания.

Возникают вопросы: от чего зависит структура нарушения? Можно ли с помощью организованной среды влиять на изменения в структуре нарушения?

Ключевое задание

Для каких детей с ОВЗ инклюзивное образование может быть эффективным?

Контекст решения задачи

В общеобразовательной организации в одном детском коллективе обучаются нормально развивающиеся дети и их сверстники с ОВЗ. У двух детей с ОВЗ речевые нарушения – общее недоразвитие речи (ОНР); один ребенок с детским церебральным параличом (ДЦП) – гиперкинетическая форма. Коррекционно-педагогическая работа учителя начальных классов осуществляется параллельно с работой учителя-логопеда. Однако положительная динамика отмечается только у ребенка с ДЦП и одного ребенка с ОНР. Второй ребенок с аналогичным речевым нарушением не усваивает учебный материал по гуманитарным предметам.

Задания, которые приведут к решению (продукту)

1. Определите, какое теоретическое знание поможет решить задачу.
2. Изучите общие и специфические особенности развития детей с ОВЗ.
4. Отрадите структуру нарушений детей, о которых говорилось в задаче.
5. Сформулируйте условия, при которых среда благоприятно влияет на развитие ребенка с ОВЗ и наоборот.
6. Оформите окончательный вариант решения задачи

Профессионально – ситуационная задача.

Катя, 5 лет. С 4 лет посещает детский сад логопедическую группу. Адаптационный период прошла благополучно (адаптация длилась около двух мес.) Катя активная, подвижная девочка. В группе является лидером, при этом достаточно часто начинает действовать силой. В группе есть несколько подруг, при этом девочка с ними периодически ссорится. Конфликт решается с помощью родителей или воспитателей.

Живет в полной расширенной семье (с бабушкой по линии отца). Отношения родителей являются напряженными, т.к. достаточно часто происходят ссоры между матерью девочки и бабушкой. Воспитатели ДОО жалуются на высокий уровень агрессии, неустойчивый эмоциональный фон настроения: девочка может ударить, толкнуть или укусить кого-либо из детей в группе, также может резко закричать или заплакать.

Из беседы с родителями известно, что агрессию девочка начала проявлять около года назад. Дома ударить кого-либо из родителей себе не позволяет, но может ударить бабушку, если она сделает ей замечание. В отношениях с родителями пытается добиться своего: может начать плакать, бить себя по голове, разбрасывать игрушки. В таких случаях родители пытаются игнорировать поведение ребенка, но бабушка пытается любыми способами ребенка успокоить, поэтому сразу все разрешает.

Задание: определите возможные причины сложившейся ситуации и предложите пути ее решения

Профессионально – ситуационная задача.

Девочка Саша проживает в семье, где существовал конфликт между бабушкой и мамой по вопросам воспитания ребенка. Если девочка жила у бабушки, её приводили в детский сад вовремя, и весь день проходил в рамках режима детского сада. Если девочку забирала мама, то ребенка привозили в 10.30, время, когда все занятия подходили к концу, и оставалась только прогулка и общение с детьми. Часто не приводили совсем. Группа подготовительная, логопедическая. Домашние задания логопеда не выполнялись.

Забирала её бабушка рано после полдника. Воспитатель стала говорить, что такие посещения пользы ребенку не принесут. Мама пожаловалась заведующей, что воспитатель их учит. Итог: девочку забрали из детского сада, записали в подготовительную группу при школе.

Задание: определите возможные причины сложившейся ситуации и предложите пути ее решения.

Профессионально – ситуационная задача.

Света, 5 лет. Воспитателей беспокоило поведение Светы: девочка не играла с детьми, на занятиях отказывалась отвечать на вопросы, была пассивна. Своими тревогами они поделились с мамой. Покивав головой и не возразив ни слова, мама пошла к заведующему и пожаловалась на педагогов, которые не могут найти общего языка с ее дочерью. На следующий день заведующий, вызвав в кабинет воспитателей, сказал: «Родителям нельзя жаловаться на ребенка, нужно всегда им говорить, что их ребенок лучше всех».

Задание: определите возможные причины сложившейся ситуации и предложите пути ее решения

Профессионально – ситуационная задача.

На прием к психологу привели четырехлетнего Гришу. Мальчик охотно вступил в контакт, жадно набросился на игрушки, стоявшие на столе. Пирамиду он собрал кое-как, без учета величины колец, с удовольствием закрыл ее колпачком. С гордостью мальчик заявил, что умеет считать до 100. Оказалось, что он не только считает, но свободно складывает и вычитает в пределах 20. Он очень быстро справился с примерами, когда к 5 надо было прибавить 3 и к 8 прибавить 6.

Когда психолог поинтересовался, откуда мальчик это знает, Гриша ответил: «Запомнил, я же считал на микрокалькуляторе!» А сияющий папа добавил: «Моя мечта — купить сыну персональный компьютер!».

Но то, что происходило дальше, повергло родителей в недоумение: сын не смог пересчитать предметы, выложенные перед ним на столе; не сумел сложить 2 и 3 палочки, находившиеся в правой и левой руке; ничего не смог построить из строительного материала; нарисовать; поиграть с мишкой.

Родители сказали, что ребенка это не заинтересовало, что больше всего он любит читать и знает все буквы. В беседе выяснилось, что сейчас Гриша не посещает детский сад, потому что не умеет общаться с детьми, кричит, плачет, и поэтому воспитатели поставили под сомнение психическое здоровье мальчика.

Задание: определите возможные причины сложившейся ситуации и предложите пути ее решения.

Тренинг для педагогов

«Мир особого ребенка...»

Цель: Развитие профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья; психологическое просвещение педагогов в вопросах работы с детьми с ОВЗ, коррекция эмоционального отношения педагогов к детям.

Используемые формы и методы: метод проблемного изложения материала, частично-поисковый метод, тренинговые упражнения направленные на эмоциональный подъем, снижение напряжения, сплочение.

Оборудование: магнитная доска, макет солнца, лучи солнца (бумажные, бумага, карандаши и ручки, фломастеры, маркеры, заготовленная схематичная фигура мальчика вырезанная из ватмана без улыбки (сделать отдельно улыбку и на двухсторонний скотч, проектор, релаксационная музыка.

Ход проведения мероприятия:

Ведущий: Здравствуйте, уважаемые коллеги. Мы собрались сегодня здесь, для того чтобы поговорить о детях с особенностями развития, и об отношении к ним.

Вступительная часть.

Мир «особого» ребенка

Мир «особого» ребенка.

Почему не говорит?

Интересен и пуглив.

Иногда он нас страшит.

Мир «особого» ребенка –

Мир «особого» ребенка

Почему он агрессивен?

Он закрыт от глаз чужих.

Безобразен и красив.

Мир «особого» ребенка

Неуклюж, порою странен,

Почему он так закрыт?

Допускает лишь своих!

Добродушен и открыт

Почему он так испуган?

Приветствие

Все участники сидят в кругу.

- Ведущий: «Назовите свое имя и прилагательное на первую букву своего имени, которое бы его характеризовало».

Цель: поприветствовать коллег, настроиться на работу.

-Работа с детьми несет в себе некоторые сложности, требуется повышенное внимание, терпение, ответственность, смекалка. А работа с детьми, у которых есть какие либо нарушения в развитии вдвойне сложна. Для того, чтобы процесс воспитания и обучения проходил легче для вас и для детей необходимо принять их такими, какие они есть. Но для начала следует принять себя.

Упражнение «Солнце способностей»

Цель: осознание собственных способностей.

Задача участников создать солнце своих способностей. Каждому раздаются лучики. Участники пишут на них свои способности, умения, которые им помогают в работе с детьми.

Затем каждый приклеивает свой лучик к общему солнцу.

Вопросы для обсуждения:

— Кто испытывал неловкость, затруднения?

— Кому показалось, что кто-то хвастается?

— Узнали ли вы что-то новое о людях?

- Большой «багаж» способностей мы с вами собрали. Пусть это солнце греет нас всё занятие и помогает в работе. После того, как вы приняли себя со всеми своими недостатками, а тем более способностями можно двигаться дальше.

-Обратите внимание, на доске представлена схематичная фигура ребёнка, который олицетворяет всех детей с ограниченными возможностями здоровья, и зовут его ОВЗейка! Он нас будет сопровождать на период тренинга.

Упражнение «Погружение»

-Родился он долгожданным и желанным. Мама и папа его очень любят, но так случилось, что он не такой, как все. (Пауза). Особый. Он плохо слышит, у него текут слюни, ещё он много прыгает на месте, улыбается и говорит что-то не понятное нам взрослым, желая при этом увидеть искорку понимания. Он не умеет играть с детьми, общаться со взрослыми, но ему так хочется этому научиться и быть рядом с нами. В этот мир он пришел таким не понятным и сейчас он с нами.

-Сейчас, я предлагаю, по кругу, каждому из нас ответить на вопрос:

-Какое чувство родилось у вас при встрече с ОВЗейкой (или с похожими детьми)?

- Дети с ограниченными возможностями - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь. Синонимами данного понятия могут выступать следующие определения таких детей: "дети с проблемами", "дети с особыми нуждами", "нетипичные дети", "дети с трудностями в обучении", "исключительные дети". В данную группу можно отнести как детей-инвалидов, так и не признанных инвалидами, но при наличии ограничений жизнедеятельности.

Итак, дети с ограниченными возможностями здоровья – это определенная группа детей, требующая особого внимания и подхода к воспитанию.

Упражнение «Поводырь»

Участники разбиваются на пары, и внутри каждой пары решается, кто будет ведущим, а кто ведомым. Ведомый закрывает глаза и при помощи ведущего ходит по комнате, слушая его команды, дотрагивается до различных предметов. По окончании участники меняются ролями.

- Скажите, уважаемые коллеги, когда вы с закрытыми глазами двигались по залу, какие ощущения вы испытывали? Комфортно ли было ходить с закрытыми глазами? Дети с ОВЗ испытывают подобные ощущения, попадая в новые изменённые условия ДОУ, и поэтому нуждаются в особом внимании и поддержке с вашей стороны, уважаемые педагоги.

Упражнение «Трудности»

-Каждый из нас в своей профессиональной деятельности сталкивается с детьми, имеющими ограничения возможностей по здоровью, инвалидами. Что вы можете сказать о них, есть ли у вас какие-то опасения связанные с этой категорией детей, какие именно?

Попадая в условия ДООУ, дети с ОВЗ испытывают целый ряд трудностей, которые им необходимо преодолевать с помощью взрослого для успешной адаптации и социализации в коллективе, где обучаются нормированные дети.

Следующее упражнение поможет нам представить и перечислить трудности детей с ОВЗ связанные с процессом освоения программы, с общением со сверстниками и взрослыми. Каждый по очереди называет определённую трудность, педагог-психолог рядом с фигурой в столбик записываются все предлагаемые варианты ответов.

Итак, подведём итоги.

У детей с ОВЗ в процессе освоения программы и в общении со сверстниками часто встречаются следующие затруднения:

1. очень низкий темп выполнения заданий;
2. постоянная нужда в помощи взрослого;
3. отсутствие мотивации к познавательной деятельности
4. низкий уровень развития свойств внимания (устойчивость, концентрация, переключение);
5. низкий уровень развития речи, мышления (классификация, сравнение, аналогии);
6. трудности в понимании инструкции;
7. нарушения координации движений;
8. низкая самооценка и повышенная тревожность;
9. высокий уровень психомышечного напряжения;
10. низкий уровень развития мелкой и крупной моторики.

Ведущий: Молодцы! хорошо! Давайте похвалим себя за проделанную работу.

Упражнение «Погладь себя по макушке»

Цель: Эмоциональный подъем.

Ведущий. Погладьте себя по макушке. В течение дня мы получаем немало отрицательных эмоций, просто устаем. Для того чтобы снять стресс, погладьте себя по макушке (здесь много биологически активных точек), похвалите себя мысленно или вслух за успехи прошедшего дня.

Психолого-педагогические рекомендации:

- Принимать ребенка таким, какой он есть.
- Как можно чаще общаться с ребенком.
- Избегать переутомления.
- Использовать упражнения на релаксацию.
- Не сравнивать ребенка с окружающими.
- Поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее.
- Способствовать повышению его самооценки, но хвалить ребенка, он должен знать за что.
- Обращаться к ребенку по имени.
- Не предъявлять ребенку повышенных требований.

- Стараться делать замечания как можно реже.- Оставаться спокойным в любой ситуации.

4 Заключение. Рефлексия.

-Вернемся к нашему ОВЗейке. Подумайте, что может дать ему каждый из присутствующих на тренинге как педагог?

Раздаются стикеры на клеевой основе, каждому по одной.

-Запишите на стикерах свое предложение, пожелание этому ребенку.

Собираются все стикеры. Зачитываются и наклеиваются на фигуру мальчика в виде одежды.

Один цвет - это рубашка, другой цвет – брюки. Часть педагогов пишут на розовых стикерах то, что они как педагоги могут дать ребёнку с ОВЗ, другая часть педагогов на голубых стикерах пишут свое предложение, пожелание этому ребенку.

В итоге, наклеивается на него «улыбка».

-Посмотрите, ОВЗейка улыбается, столько всего доброго и необходимого пожелали педагоги.

Ему приятно, что его принимают, его любят и поддерживают.

Ведущий: На становление личности не всецело влияет болезнь, воспитание имеет огромное значение. Ребенок с тяжелыми нарушениями, попавший в благоприятную среду может стать успешным в жизни, а ребенок способный может ничего не добиться. Главное настрой, целеустремленность, любовь и трудолюбие, и можно исправить практически всё.

Консультация для педагогов «Общие и специфические особенности детей с ОВЗ».

Цель – дать общее представление об общих и специфических особенностях детей с ОВЗ.

Задачи:

1. познакомить с особенностями детей с нарушением слуха, нарушением зрения, РДА, НОДА, ЗПР, УО, соматическими заболеваниями, нарушением речи.
2. Повышать профессиональный интерес, уровень знаний педагогов в области специальной педагогики, психологическую готовность к работе в условиях инклюзивного образования.

Ход консультации:

Впервые в Законе «Об образовании в Российской Федерации» обучающийся с ограниченными возможностями здоровья определен как физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Дети с ограниченными возможностями - это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые обуславливают нарушения общего

Общие особенности детей с ОВЗ.

1. У детей наблюдается низкий уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приема и переработки сенсорной информации, недостаточно знаний этих детей об окружающем мире.
2. Недостаточно сформированы пространственные представления, дети с ОВЗ часто не могут осуществлять полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить ее в единое целое.
3. Внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению.
4. Память ограничена в объеме, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической, наглядная над словесной.
5. Снижена познавательная активность, отмечается замедленный темп переработки информации.
6. Мышление – наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое.
7. Снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми.
8. Игровая деятельность не сформирована. Сюжеты игры обычны, способы общения и сами игровые роли бедны.
9. Речь – имеются нарушения речевых функций, либо все компоненты языковой системы не сформированы.
10. Наблюдается низкая работоспособность в результате повышенной истощаемости, вследствие возникновения у детей явлений психомоторной расторможенности.

11. Наблюдается несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости, расторможенность влечений, учебной мотивации.

Вследствие этого у детей проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы, определения путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе).

Типичные затруднения (общие проблемы) у детей с ОВЗ:

1. Отсутствует мотивация к познавательной деятельности, ограниченны представления об окружающем мире;

2. Темп выполнения заданий очень низкий;

3. Нуждается в постоянной помощи взрослого;

4. Низкий уровень свойств внимания (устойчивость, концентрация, переключение);

5. Низкий уровень развития речи, мышления;

6. Трудности в понимании инструкций;

7. Инфантилизм;

8. Нарушение координации движений;

9. Низкая самооценка;

10. Повышенная тревожность, Многие дети с ОВЗ отмечают повышенной впечатлительностью (тревожностью): болезненно реагируют на тон голоса, отмечается малейшее изменение в настроении;

11. Высокий уровень психомышечного напряжения;

12. Низкий уровень развития мелкой и крупной моторики;

13. Для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании. При неудачах быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания. У некоторых детей в результате утомления возникает двигательное беспокойство;

14. У других детей отмечается повышенная возбудимость, беспокойство, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству.

Дети с нарушением слуха.

Потеря слуха лишает ребенка важного источника информации и ограничивает тем самым процесс его интеллектуального развития.

Выделяют следующие группы детей с недостатками слуха:

Неслышащие – дети с полным отсутствием слуха, который не может использоваться для накопления речевого запаса.

Слабослышащие – дети с частичной слуховой недостаточностью, затрудняющей речевое развитие.

Нарушение слуха непосредственно влияет на речевое развитие ребенка и оказывает опосредованное влияние на формирование памяти, мышления.

Что же касается особенностей личности и поведения неслышащего и слабослышащего ребенка, то они не являются биологически обусловленными и при создании соответствующих условий поддаются коррекции в наибольшей степени.

Важными в процессе познания окружающего мира становятся двигательные, осязательные, тактильно-вибрационные ощущения.

Особенности мышления детей с нарушениями слуха связаны с замедленным овладением словесной речью. Наиболее ярко это проявляется в развитии словесно-логического мышления. При этом наглядно-действенное и образное мышление глухих и слабослышащих учащихся также имеет своеобразные черты. Нарушение слуха оказывает влияние на формирование всех мыслительных операций, приводит к затруднениям в использовании теоретических знаний на практике.

У ребенка с нарушением слуха наблюдается расстройство всех основных функций речи (коммуникативной, обобщающей, регулирующей). Поэтому дети, страдающие глубокими нарушениями слуха, в общем уровне развития отстают от своих сверстников.

Дети с нарушением зрения.

Слабовидящие дети сильно отличаются друг от друга по состоянию зрения, работоспособности, утомляемости и скорости усвоения материала. В значительной степени это обусловлено характером поражения зрения, происхождением дефекта и личными особенностями детей.

Как правило, для детей с нарушениями зрения характерны повышенная эмоциональная ранимость, обидчивость, конфликтность, напряженность, неспособность к пониманию эмоционального состояния партнера по общению и адекватному самовыражению. Поведению детей с нарушениями зрения в большинстве случаев недостает гибкости и спонтанности, отсутствуют, или слабо развиты неречевые формы общения. Для слабовидящих детей характерна большая неуверенность в правильности и качестве выполнения работы, что выражается в более частом обращении за помощью в оценке деятельности к взрослому, переводе оценки в вербальный коммуникативный план. Игры таких детей отличаются меньшей развернутостью по сравнению с играми обычных детей.

Дети с тяжелыми нарушениями речи

Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи оказывают влияние на формирование личности ребенка, на формирование всех психических процессов. Дети имеют ряд психолого-педагогических особенностей, затрудняющих их социальную адаптацию и требующих целенаправленной коррекции имеющихся нарушений.

Особенности речевой деятельности отражаются на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительной сохранности смысловой памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. У детей низкая мнемическая активность может сочетаться с задержкой в формировании других психических процессов. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития проявляется в специфических особенностях мышления. Обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными по возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Дети с соматическими заболеваниями

Дети с соматическими заболеваниями, не имеющие видимых дефектов, имеющие сохраненный интеллект и с первого взгляда ничем не отличающиеся от остальных. У таких детей слабо развита познавательная сфера, отмечается недоразвитие личности,

интеллектуальная пассивность, ограниченный объем принятой информации, низкая способность к обобщениям, быстрая потеря интереса к занятиям.

Дети с умственной отсталостью

Среди детей и подростков, имеющих психическую патологию развития, наиболее многочисленную группу составляют умственно отсталые дети.

Большинство из них — олигофрены.

Олигофрения — это форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате поражения ЦНС, и в первую очередь коры головного мозга, в пренатальный (внутриутробный), натальный (при родах) или постнатальный (на самом раннем этапе прижизненного развития) периоды. По глубине дефекта умственная отсталость при олигофрении традиционно подразделяют на три степени: идиотия, имбецильность и дебильность. Дети с умственной отсталостью в стадии идиотии и имбецильности в правовом отношении являются недееспособными и над ними устанавливается опека родителей или замещающих лиц.

Развитие умственно отсталого ребенка с первых дней жизни отличается от развития нормальных детей. У них отмечаются задержки в физическом развитии, общая психологическая инертность, снижен интерес к окружающему миру, заметно недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического слуха. По-иному у них складываются соотношения в развитии наглядно-действенного и словесно-логического мышления. Многие умственно отсталые дети начинают говорить только к 4—5 годам. Речь умственно отсталого ребенка не выполняет своей основной функции — коммуникативной.

Дети с задержкой психического развития (ЗПР)

Внимание этих детей характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей, удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются.

Установлено, что многие из детей испытывают трудности и в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного). Снижена скорость выполнения перцептивных операций.

Память детей с задержкой психического развития также отличается качественным своеобразием. Характерны неточность воспроизведения и быстрая потеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

Значительное своеобразие отмечается в развитии их мыслительной деятельности. Отставание отмечается уже на уровне наглядных форм мышления, возникают трудности в формировании сферы образов представлений. Исследователи подчеркивают сложность создания целого из частей и выделения частей из целого, трудности в пространственном оперировании образами.

У детей с ЗПР отмечается выраженная тревожность по отношению к взрослому, от которого они зависят. Такая тревожность имеет тенденцию с возрастом прогрессировать.

Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата

Детский церебральный паралич — болезнь, развивающаяся вследствие поражения головного мозга — внутриутробно, при родах или в период новорожденности,

характеризуется двигательными расстройствами, а также нарушениями психоречевых функций.

Для большинства детей с ДЦП характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма. Под психическим инфантилизмом понимается незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка. Это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга), связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера остается несформированной.

При психическом инфантилизме отмечаются следующие особенности поведения: в своих действиях дети руководствуются в первую очередь эмоцией удовольствия, они эгоцентричны, не способны продуктивно работать в коллективе, соотносить свои желания с интересами окружающих, во всем их поведении присутствует элемент "детскости".

Особенности нарушения познавательной деятельности при ДЦП:

1) Неравномерный характер нарушений отдельных психических функций.
2) Выраженность астенических проявлений – повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что также связано с органическим поражением ЦНС.

3) Сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире.

Прежде всего, отмечается недостаточность пространственных и временных представлений.

Дети с расстройствами раннего детского аутизма

Аутизм – нарушение нормального хода мышления под влиянием болезни, психотропных или иных средств, уход человека от реальности в мир фантазий и грез. В наиболее яркой форме он обнаруживается у детей дошкольного возраста.

Основными признаками РДА при всех его клинических вариантах являются:

- полное отсутствие потребности в контактах с окружающими, или же недостаточная потребность в них;
- обособленность от окружающего мира;
- слабость эмоциональной реакции по отношению к близким, даже к матери, возможно, полное безразличие к ним (аффективная блокада);
- дети, страдающие аутизмом, очень часто чувствительны к слабым раздражителям. Например, они нередко не переносят тиканье часов, шум бытовых приборов, капанье воды из водопроводного крана;
- однообразное поведение со склонностью к стереотипным, примитивным движениям, например, раскачивание туловищем или головой, подпрыгивание на носках и пр.);
- речевые нарушения при РДА разнообразны.

В более тяжелых формах РДА наблюдается мутизм (полная утрата речи), у некоторых больных отмечается повышенный вербализм – ребенок постоянно произносит понравившиеся ему слова или слоги;

- характерным для детей-аутистов является такое зрительное поведение, при котором проявляется непереносимость взгляда в глаза, «бегающий взгляд» или взгляд мимо.

Общие психолого-педагогические рекомендации, в работе с детьми, имеющие ограниченные возможности здоровья:

- Принимать ребенка таким, какой он есть.
- Как можно чаще общаться с ребенком.
- Избегать переутомления.
- Использовать упражнения на релаксацию.
- Не сравнивать ребенка с окружающими.
- Поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее.
- Способствовать повышению его самооценки, но хваля ребенка он должен знать за

что.

- Обращаться к ребенку по имени.
- Не предъявлять ребенку повышенных требований.
- Стараться делать замечания как можно реже.
- Оставаться спокойным в любой ситуации.

Тренинг для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ

«Я – профессионал. У меня все получится!»

Цель: профилактика негативных эмоциональных состояний у педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

Задачи:

- познакомить педагогов с синдромом и причинами профессионального выгорания;
- познакомить педагогов со способами снятия эмоционального и мышечного напряжения;
- развить эмпатию по отношению к детям с ОВЗ;
- развить позитивное отношение к себе.

Инструментарий: тренинговые упражнения, направленные на эмоциональный подъем, снижения напряжения, сплочение; групповая работа.

Подготовительная работа: подготовка раздаточного материала для проведения тренинга, буклетов для педагогов с упражнениями для снятия эмоционального и мышечного напряжения, рекомендаций педагогам для работы с детьми с ОВЗ.

Ход тренинга

Вступление. Выявление опасений и ожиданий целевой группы от участия в тренинге (5-7 мин.).

Ведущий: Добрый день, уважаемые коллеги! Всем известно, что работа с детьми несет в себе некоторые сложности, требует повышенного внимания и терпения, ответственности и нашей мудрости. А работа с детьми с ОВЗ вдвойне сложна. Она требует огромных интеллектуальных, эмоциональных и психических затрат. Наша деятельность насыщена различными напряженными ситуациями, нервно-психическими нагрузками, большим количеством контактов в течение всего рабочего дня. При такой интенсивной работе накапливается напряженность, это в свою очередь порождает раздражительность, возбужденность, беспокойство. Мы очень часто жалуемся на перегрузку, переутомление. Нам постоянно говорят о том, что мы должны найти подход ко всем детям в классе (а классы в современной школе 25-30 чел.) при этом требуется высокий результат по разным показателям. Поэтому сегодня мы познакомимся с синдромом, причинами профессионального выгорания, чтобы не допустить его у себя и попробуем вспомнить или открыть для себя способы, которые помогут нам справиться с негативным эмоциональным состоянием, снять мышечное напряжение и настроиться на эффективную работу в том числе и с детьми с ОВЗ.

Лето практически закончилось, но мы попробуем сегодня запечатлеть летний пейзаж – солнечный, светлый и теплый, чтобы ощущения спокойствия, тепла, яркого света осталось у нас на протяжении всего нового учебного года.

Работа в мини группах (3-4 чел.): педагоги прописывают свои опасения и ожидания от тренинга (опасения на цветах, ожидания – на земляники, размещают их на полянке – ватман и изображением полянки, который будет заполняться в течение всего тренинга).

Ведущий: В течение нашей встречи мы попытаемся все вместе развеять ваши опасения и удовлетворить ожидания.

Упражнение «Кто мы?»

Цель: упражнение особенно подходит для первого занятия и является хорошим способом «сломать лед»

Материалы: Бумага, карандаши, ручки.

Описание упражнения:

Каждой мини группе даются карандаш и бумага.

Участники получают следующую инструкцию: Напишите в столбик цифры от 1 до 5 и пять раз ответьте письменно на вопрос: «Кто мы?» Используйте характеристики, черты, интересы и чувства, запишите общие для вашей группы характеристики. Представьте свою группу другим участникам тренинга.

Основная часть (20 - 25 мин.)

Ведущий: Отлично! Мы познакомились и можем продолжать нашу работу. Я несколько не сомневаюсь в том, что в данной аудитории собрались профессионалы своего дела, которые смогут принять детей с ОВЗ такими, какие они есть и организовать процесс их воспитания и обучения. Но для начала следует принять самих себя.

Упражнение «Солнце способностей»

Цель: осознание собственных способностей

Материалы: «лучики солнца», карандаши, ручки.

Подготовка: приготовить «лучики» для каждого участника тренинга, общее солнце.

Описание упражнения:

Участники создают солнце своих способностей. Каждому раздаются лучики на которых пишут способности, умения, помогающие работать с детьми в школе. Затем каждый приклеивает свой лучик к общему солнцу.

Вопрос для обсуждения:

Кто испытывал неловкость или затруднения?

Ведущий: Большой «багаж» способностей мы с вами собрали. Пусть это яркое солнце греет нас на протяжении нашей встречи и помогает в работе. После того как вы приняли себя со всеми своими способностями можно двигаться дальше. Возникает вопрос: почему же мы, профессионалы в своем деле, можем довести себя до профессионального выгорания? Может потому, что мы не совсем понимаем, что это такое и каковы причины этого самого «профессионального выгорания». Попробуем сейчас с этим разобраться.

Мини – лекция о стадиях профессионального выгорания и причинах появления профессионального выгорания

Прием технологии РКМЧП «Верно – Не верно»

Цель: познакомить педагогов с синдромами профессионального выгорания, подготовка к восприятию новой информации

Материалы: утверждения на листочках бумаги, магниты, доска.

Подготовка: приготовить утверждения по теме «Синдромы профессионального выгорания».

Описание приема:

Участникам тренинга предлагается несколько утверждений, они должны определить, о чем данные утверждения. Какое утверждение лишнее из предложенных.

Ведущий: Данные утверждения – стадии профессионального выгорания. Существуют три стадии профессионального выгорания:

1 стадия - приглушение эмоций, сглаживание остроты чувств и свежести переживаний. Возвращаясь домой, все чаще хочется сказать: «Ну не лезьте ко мне. Оставьте меня в покое».

2 стадия – возникновение недоразумений с учащимися. Вначале это с трудом сдерживаемая антипатия, а затем и вспышки раздражения.

3 стадия – равнодушие ко всему, даже к собственной жизни.

Прием технологии АМО «Ковер идей».

Работа в мини группах (4-5 чел.)

Цель: познакомить педагогов с причинами профессионального выгорания и определить пути решения данной проблемы.

Материалы: цветная бумага, карандаши, ручки, ватман с изображением ковра.

Подготовка: приготовить изображение ковра н ватмане.

Описание приема:

Первый этап – участники тренинга отвечают на вопрос «Каковы причины профессионального выгорания». Варианты ответов записываются на цветные листочки и приклеиваются на ковер.

Второй этап – поиск решений. Что нужно сделать, чтобы этого не произошло? Варианты ответов приклеиваем на ковер.

Третий этап – индивидуализация деятельности. Что лично сделаю я, чтобы изменить существующую ситуацию.

Четвёртый этап – оценивание идей. Индивидуальное принятие решения: что смогу делать для решения проблемы и что постараюсь сделать.

Ведущий: Итак, я надеюсь каждый для себя определил каким путем защитить себя от профессионального выгорания, которое может наступить при неудовлетворенности работы с детьми с ОВЗ. Далее мы познакомимся с упражнениями и приемами, которые помогут нам снять эмоциональное и мышечное напряжение в ситуации раздражения, усталости и неудовлетворенности.

Далее ведущий предлагает ряд упражнений, которые участники тренинга проделывают вместе (5-7 мин.).

Техники эмоциональной саморегуляции (нейтрализация негативных эмоций)

Упражнение «Вверх по радуге»

Описание упражнения:

Участники тренинга садятся удобно, закрывают глаза и пытаются в цвете представить, что перед ними радуга. Делают глубокий вдох и представляют, что вместе с этим вдохом они поднимаются вверх по радуге, а на выдохе – съезжают с неё, как с горки. Повторить 3 раза.

Ведущий предлагает желающим поделиться впечатлениями.

Упражнение «Передышка»

Описание упражнения:

Обычно, когда мы бываем чем – то расстроены, встревожены, мы начинаем сдерживать дыхание. Попробуйте высвободить дыхание. Закройте глаза, расправьте плечи дышите через нос медленно, спокойно и глубоко. Насладитесь этим неторопливым глубоким дыханием, представьте себе, что с каждым выдохом все ваши неприятности улетучиваются.

Упражнение «Лед»

Описание упражнения:

Представьте, что ваша отрицательная эмоция – это кусок льда, который помещается у вас в груди. Ощутите этот лед: он холодный, с острыми гранями,

неприятный. Внутри нас постепенно появляется теплый луч. Ощутите какой он приятный и согревающий. Он топит лед, лед постепенно превращается в капли воды, освежающие нас.

Физические упражнения для снятия мышечного напряжения

Большинство людей привыкло к психическому и мышечному напряжению, воспринимают его как естественное состояние, не замечают его вредных последствий. Освоив релаксацию, можно научиться это напряжение регулировать, приостанавливать и расслабляться по собственной воле, по своему желанию. Цель упражнений - полное расслабление мышц. Полная мышечная релаксация оказывает положительное влияние на психику и повышает душевное равновесие.

Работа с мышцами рук.

Сожмите кисти в кулак, напрягите предплечья и плечи. В течение нескольких секунд фиксируйте напряженное состояние, а затем плавно расслабляйте мышцы, до состояния «тряпки». Повторите 3 раза.

Напряжение мышц шеи и плеч.

Самая «любимая» стрессом зона. Поднимите плечи вверх стараясь максимально напрячь при этом мышцы спины, шеи. Расслабьтесь. Почувствуйте, как наслаждается ваше тело, получившее освобождение. Повторите 3 раза.

Упражнения для мышц ног.

Напрягите сразу все мышцы ног – от пяток до бедер. В течение нескольких секунд фиксируйте напряженное состояние, а затем расслабьте мышцы. Повторите 3 раза.

Заключительная часть. Рефлексия. (7-10 мин.)

Ведущий: Предлагаю нам вернуться на нашу солнечную, яркую поляну. На поляне в одном доме, который называется «Школа» учатся, развиваются, общаются разные дети. Поэтому в этом доме особая атмосфера (ведущий приклеивает на дом рекомендации):

- я – профессионал своего дела.
- я принимаю любого ребенка.
- если мне станет тяжело, Я пользуюсь техниками и упражнениями, которые помогают мне снять эмоциональное и мышечное напряжение.

Рефлексия:

Рядом с нашим домом есть доска объявлений и забор. Уважаемые коллеги, на доске объявлений мы просим вас сейчас дать свою расшифровку понятия ребенок с ОВЗ, а на заборе написать какие отрицательные эмоции остались у вас по отношению к вашей деятельности с детьми с ОВЗ. Не стесняйтесь, пишите, сохраняйте свое эмоциональное здоровье, чтобы не выгореть профессионально.

Для того, чтобы наш забор стал красивым, а мы расстались со всем отрицательным и негативным по отношению к детям с ОВЗ, давайте мы его закрасим яркими красками (участники тренинга закрашивают забор с негативными высказываниями).

Ведущий: в конце нашего тренинга хочу подарить вам небольшую историю.

«Высоко в темном небе, на одной огромной звездной поляне жили – были звезды. Все они были очень красивыми, всегда светились и искрились, а люди на земле каждую ночь любовались ими. Все эти звезды были разноцветными. Здесь были красные звезды, и тем, кто рождался под их светом, они дарили смелость. Здесь были синие звезды – они дарили людям красоту. Желтые звезды наделяли людей умом. Те, кто рождались под светом зеленых звезд были очень добрыми.

И вот однажды на звездном небе что-то вспыхнуло. Все звезды собрались посмотреть, что же произошло. А это на небе появилась еще одна маленькая звездочка. Но была она абсолютно...белая! Огляделась звездочка вокруг и даже зажмурилась: сколь прекрасных звезд вокруг – прошептала она. «А что ты даешь людям?» - спросили её другие звезды. В ответ она задумалась.....»

Я знаю, что среди участников тренинга нет таких бесцветных звезд. Желаем вам светиться всегда и везде.