

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	10
1.1. Теоретические основы инклюзивного образования .....	10
1.2. Психологическая характеристика и особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья .....	17
1.3. Готовность будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования .....	21
<b>ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ</b> .....	35
<b>ГЛАВА II. ОПЫТНО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	38
2.1. Исследование уровня готовности будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	38
2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента .....	51
2.3. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение .....	60
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II</b> .....	71
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	73
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	76
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	86

## ВВЕДЕНИЕ

Согласно Федеральному государственному стандарту, уже начиная с начальной школы, педагог должен учитывать образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, выявлять образовательные потребности «особых» детей, обусловленных недостатками в их физическом и (или) психическом развитии. Приоритетным направлением в обучении является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех.

Инклюзивное образование, которое интенсивно входит в практику современной школы, ставит перед ней много сложных задач. Вопросами инклюзивного образования занимались зарубежные (Т. Englund, Girma Berhanu, Mattson E. H., Hansen A. M., Ferguson D.L., Meyer G., Jeanchild L., Juniper L.) и отечественные (И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина и др.) исследователи.

Окружающая нас действительность многообразна и изменчива. Современный человек постоянно «оказывается в ситуации выбора варианта решения проблемы, который является оптимальным в данной ситуации. Успешнее это будет делать тот, кто умеет искать разнообразные варианты и выбирать среди большого числа решений» [71]. Исходя из этого, образование в современных условиях требует подготовки конкурентоспособных специалистов, компетентных в данной области. Так как государство требует в сжатые сроки реализации образовательной программы, то педагог должен работать во взаимосвязи со всеми субъектами образования. Стремиться найти диалог с каждым, не только с обучающимися, администрацией, а также с родителями.

Вопросы готовности будущего педагога разрабатывали ученые Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, Л.А. Кандыбович, П.Р. Чамата,

М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и другие.

**Актуальность** проблемы развития инклюзивного образования в последние годы значительно возросла. Это связано на наш взгляд с тем, что необходимым условием развития общества является умножение его интеллектуального потенциала за счет подготовки универсальных специалистов для работы с детьми любой категории. Одной из существенных характеристик происходящих изменений в образовательном пространстве является позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса. Самостоятельность мышления и активная позиция родителей определяет образовательную траекторию ребёнка с особыми образовательными потребностями, партнёрскую позицию родителей по отношению к школе и их ответственность за образовательный результат. Очень важно, чтобы родитель был партнёром. Умение организовывать продуктивный диалог с родителями, привлекать их к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребёнка важная задача школьного сообщества.

Таким образом, все сказанное выше выявило наметившиеся **противоречия:**

– между требованиями, диктуемыми государственной политикой образования РФ, и реализацией их на практике;

– между требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и недостаточной разработанностью педагогических условий формирования готовности студентов к работе с родителями.

**Проблема исследования:** каковы условия повышения готовности будущего педагога к работе с родителями обучающихся в условиях инклюзивного образования?

Значимость проблемы и ее актуальность обозначили тему исследования **«Формирование готовности будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования».**

**Цель:** выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования готовности будущего педагога к работе с родителями обучающихся в условиях инклюзивного образования.

**Объект:** подготовка будущих специалистов в педагогическом вузе.

**Предметом** является готовность будущего педагога к работе с родителями обучающихся в условиях инклюзивного образования, как результат подготовки будущего специалиста в педагогическом вузе.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза:** формирование готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования будет результативным, если будут обеспечены следующие педагогические условия:

– освоение системы знаний инклюзивного образования в соответствии с компетенциями Федерального Государственного образовательного стандарта;

– реализация клуба молодого педагога «Работа с родителями в условиях инклюзивного образования».

В соответствии с поставленной целью, объектом, предметом и гипотезой определены **задачи исследования:**

- 1) выявить сущность понятия *инклюзивное образование*;
- 2) охарактеризовать особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- 3) раскрыть сущность понятия *готовность будущего учителя к работе с родителями в условиях инклюзивного образования*;
- 4) опытно-экспериментальным путем проверить результативность выявленных условий формирования готовности будущего педагога к работе с родителями.

Для решения поставленных задач исследования использованы следующие **методы:**

– *теоретические:* анализ психолого-педагогической научной

литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение педагогического опыта; анализ законодательных и нормативных документов по внедрению инклюзивного образования и образования в целом, синтез, обобщение, сравнение.

– *эмпирические*: педагогический эксперимент, комплексный анализ его результатов,

– *методы математической статистики* по обработке экспериментальных данных.

**Методологическую основу исследования** составляют: целостный подход (В.С. Ильин, Б.Г. Гершунский, А.С. Макаренко и др.); личностный подход (Е.В. Бондаревская, А.Н. Леонтьев, В.В. Сериков и др.); деятельностный (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.С. Леднев) подходы.

**Теоретическую основу** настоящего исследования составляют: фундаментальные основы образовательного процесса высшей школы (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Макарова, А.Г. Мордкович, В.В. Петрусинский и др.), научные концепции профессионального и профессионально-педагогического образования (З.М. Большакова, С.М. Маркова, А.М. Новиков, П.Н. Новиков, Ю.Н. Петров, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко и др.); теоретические системы по социально-педагогической реабилитации детей с нарушением здоровья (А.Д. Виноградова, А.Г. Герасимов, Н.Н. Малофеев, Т.Ф. Яркина и др.); научные работы в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, Е.А. Александрова, Т.В. Варенова, Т.В. Волосовец, Л.С. Выготский, Л.П. Гаврикова, О.Б. Кремер, А.О. Дробинская, М.А. Жданова, Е.И. Казакова, Н.Н. Малофеев, Е.М. Старобина, В.И. Слободчиков, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицына); труды в области инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, таких как Л.В. Андреева, Н.Н. Баль, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова, С.Е. Гайдукевич, С. Гутман, Е.А. Екжанова, В.Н. Лазарев, Б.А. Коростелев, И.И. Лошакова, Ф.Л. Ратнер, Е.В. Резникова, В.Р. Шмидт, А.Ю. Юсупова,

Е.Р. Ярская- Смирнова.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования является ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». В эксперименте приняли участие 54 студента в возрасте 18–23 года. Контрольная группа – студенты Факультета начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева в составе 29 человек. Экспериментальная группа – студенты Института психолого-педагогического образования в составе 26 человек.

На первом этапе были изучены общие положения о проблеме внедрения инклюзивного образования в нашей стране и в мире, о процессе подготовки будущих учителей. Был сформулирован методологический аппарат исследования.

На втором этапе был разработан спецкурс для подготовки будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

На третьем этапе проведен спецкурс для студентов, проанализированы и обобщены полученные результаты эксперимента.

**Научная новизна** результатов исследования состоит в том, что описана актуальность подготовки будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования, выделены и опытно-экспериментальным путем проверены педагогические условия подготовки будущих педагогов к работе с родителями обучающихся в условиях инклюзивного образования.

**Практическая значимость** исследования состоит в том, что полученный опыт реализации модели подготовки будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования опубликован в ряде статей и может быть использован преподавателями вузов при проведении занятий со студентами.

**Апробация результатов исследования.** Основные положения диссертационного исследования докладывались и обсуждались на научно-практических конференциях: на научно-практической конференции

«Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития» в номинации «Практико-ориентированное исследование» в рамках XVI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск, 2015г., диплом I степени); на XVII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск, 2016г., диплом I степени); на конференции «Педагог исследователь: реалии педагогических практик» (Красноярск, 2016г., сертификат); на XIV Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2016г., сертификат); на Международной научно-практической конференции «Перспективы развития науки и образования» (Тамбов, 2016г., сертификат); на XVIII Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск, 2017г., диплом II степени); на I Международной научно-практической конференции молодых ученых «Научно-технический прогресс и современное общество» (Москва, 2017г., сертификат), а также на заседаниях кафедры педагогики детства, кафедры общей педагогики и образовательных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева (2015–2017 гг.).

Результаты исследования отражены в 5 публикациях:

– Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Готовность педагога как основной фактор успешной работы в инклюзивной среде // Современные тенденции развития науки и технологий, 2016. N5. С. 132–135.

– Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Особенности учителей – женщин и учителей-мужчин в условиях инклюзивного образования // Научно-технический прогресс и современное общество: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции молодых ученых, 15 января 2017 г. Москва: НОО «Профессиональная наука», 2017. С. 415–418.

– Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Организация работы с родителями школьников в условиях инклюзивного образования // Педагог-исследователь: реалии педагогических практик. Красноярск, 2016. С. 95–97.

– Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Взаимодействие семьи и школы в условиях реализации ФГОС // Актуальные проблемы образования: история и современность: сб. научных статей. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 35–39.

– Filippova Yu.S., Petrova T.I. The question of inclusion // Education, Science, and Humanities Academic Research Conference. San Francisco, USA. 2017.

**Структура работы:** диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИСКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## 1.1. Теоретические основы инклюзивного образования

Реализация права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов на данный момент является одним из значимых аспектов государственной политики в сфере образования. Если зарубежная практика инклюзии в образовании имеет богатый опыт и законодательное закрепление, то российский опыт только начинает складываться и развиваться. Главный лозунг данного вида обучения «Образование для всех», «Другой не значит плохой».

До индустриальной революции XIX в. отношение к детям с нарушениями в развитии (слепым, глухим, умственно отсталым, страдающим каким-либо физическим или психическим недугом) было неоднозначным. С одной стороны, дети с аномалиями умственного и физического развития рассматривались обществом как неполноценное меньшинство, «невинные младенцы», подобно юродивым на Руси. С другой стороны, облик детей, явно отличавшихся от большинства здоровых членов общества, вызывал у последних мистический страх и воспринимался ими как некое демоническое существо. Очевидно, что такое предубеждение общественного мнения по отношению к детям с различными аномалиями в развитии, сторонниками которого были не только обычные граждане, но и представители интеллигенции (врачи, юристы, философы), фокусировалось в основном на их физических или умственных дефектах и обуславливало жесткую позицию неприятия таких детей относительно здоровыми членами любого общества. Так, в Древней Спарте, провозгласившей на много столетий культ здорового тела и военного искусства, младенцы с ярко выраженными отклонениями от нормы просто уничтожались.

В период средневековья отношение общества к детям, страдающим

физическими и психическими недугами, не стало более гуманным. Несмотря на кардинальные изменения, происходившие в Европе в течение полутора тысячелетий в средневековом законодательстве юридический статус детей-инвалидов не пересматривался. Типичная позиция европейского общества к умственно отсталым детям может быть выражена в термине «идиот» (от греч. idiotos – невежда; лицо, не принимающее участия в общественной жизни). Именно данный термин широко использовался вплоть до XVIII в. для обозначения детей с любым уровнем интеллектуального нарушения – от незначительного до выраженного, а также обусловил отсутствие медицинской и социально-культурной поддержки детям-инвалидам, полное исключение их из нормальной жизни общества [33].

Изменения, происходившие в странах Европы и США в XVIII–XIX вв., оказали огромное влияние на изменение, совершенствование и расширение государственной политики в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Принятие рядом европейских стран закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании положило начало системе специальных учреждений для обучения данной категории детей, определило источники финансирования, способствовало разработке целей и методов обучения. Так, в 1778 г. в Лейпциге создатель «чистого устного метода» С. Гейнике основал первый в Германии Институт для глухонемых. В 1806г. немецкий тифлопедагог А. Цейне в сотрудничестве с французским педагогом В. Гаюи открыли первое учебное заведение для слепых детей в Германии; в 1873 г. появилось второе учебное заведение для незрячих в Саксонии, а в последующие десятилетия специальные школы для обучения и воспитания слепых и глухонемых детей появились практически на всей территории Германии. В 1832 – 1834 гг. в Германии были организованы курсы, которые прошли более ста педагогов-наставников по работе с особыми детьми в народных школах.

В 1779 г. в Вене открылся Институт глухонемых, в котором мимический метод был преобразован И. Майем и Ф. Шторком: стала широко

использоваться дактильная азбука, а жестовая речь служила вспомогательным средством. В последующие годы эту работу продолжил М. Менус, который дополнил данный метод и ввел обучение глухих устной речи. В дальнейшем Ф.М. Гиль видоизменил чистый устный метод, создав ряд руководств по обучению глухих детей устной речи, чтению с губ, письму и чтению и расширив круг общеобразовательных предметов в содержании обучения глухих детей. Методика Ф.М. Гиля, разработанная на основе принципа природосообразности и знания особенностей детского восприятия, получила широкую известность как естественный метод обучения глухих детей. В 1760 г. в Эдинбурге священником Т. Брайвудом была открыта первая небольшая частная школа для обучения глухих детей. В последующее столетие число частных учебных заведений, например, для глухих росло, но обучались в них только дети дворянского происхождения, которым предоставлялась возможность [48].

Усиление идей гуманизма в мире после Второй мировой войны явилось предпосылкой к созданию Организации Объединенных Наций (ООН) в 1945 г. Данная организация выступила инициатором реализации равных прав детей с ограниченными возможностями здоровья в системе образования и обращает пристальное внимание государств и правительств на вопросы обеспечения прав детей-инвалидов на получение ими качественного и доступного образования. Правовыми основами, призванными обеспечить реализацию инициатив ООН, явилось создание следующих документов: «Всеобщая декларация прав человека» (1948 г.); «Декларация прав ребенка» (1959 г.); «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.); «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.); «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.); «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» (1982 г.); «Конвенция о правах ребенка» (1989 г.); «Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей» (1990 г.); «Всемирная декларация об образовании для всех» (1990 г.); «Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей

с инвалидностью» (1993 г.); «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями» (1994 г.); «Дакарские рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию» (2000 г.).

В соответствии с данными законодательными документами совершенствуется система специальных образовательных учреждений, модернизируется и уточняется классификация категорий детей, нуждающихся в специальном образовании, в частности, добавлением в список детей с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной и культурной депривацией, наблюдается существенное увеличение типов специальных школ, а также процента детей, охваченных специальным образованием, расширяются возрастные рамки оказания психолого-педагогической помощи, создаются дошкольные и постшкольные учреждения, начинают активно функционировать институты социальных работников, социальные службы помощи и консультирования родителей детей с нарушениями в развитии, а также организуются благотворительные, профессиональные, общественные организации, союзы и ассоциации [59].

В 1970-е гг. в Швеции Глава Датской службы охраны психического здоровья Н. Бенк-Миккельсон и директор Ассоциации умственно отсталых людей Б. Нирье вводят понятие «нормализация» [32]. основополагающим принципом нормализации является положение о праве людей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования, работы, а также условий жизни, приближенных к нормальным [67]. Концепция нормализации выступила альтернативой представлениям, лежащим в основе медицинской модели. Основные положения концепции нормализации следующие.

1. Ребенок с ограниченными возможностями имеет одинаковые для всех детей потребности, главная из которых – потребность в любви и обстановке, стимулирующей его развитие.

2. Ребенок с особенностями развития есть, в первую очередь, ребенок, и он должен вести жизнь, в максимальной степени приближенную к нормальной.

3. Лучшим местом для ребенка является родной дом, и обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особенностями развития воспитывались в семьях.

4. Учиться могут все дети, и каждому ребенку, какими бы тяжелыми ни были нарушения его развития, должна быть предоставлена возможность получить образование.

В 1962 г. в США М. Рейнольдс публикует программу специального образования, в которой предусматривается достижение возможно большего участия детей с ограниченными возможностями здоровья в общем образовательном потоке по принципу: «специфики не более чем обычно». В 1970 г. американский ученый И. Дено предлагает схожую концепцию – модель «Каскад»[1]. Под каскадом понимается система социально-педагогических мер, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями здоровья как можно эффективнее взаимодействовать в общем потоке.

С 1975г. США принятием закона 94-142 «Об образовании детей-инвалидов» поставили на правовую основу интеграционные процессы в образовании. Данный закон был призван обеспечить право на бесплатное образование детей-инвалидов в государственных школах за счет средств федерального бюджета. Первые инклюзивные образовательные учреждения в нашей стране появились на рубеже 1980–1990-х гг., но тогда инклюзивные школы работали скорее на свой страх и риск: практически отсутствовала нормативно-правовая база, крайне низок был и уровень доступности образовательной среды.

В Москве в 1991 г. по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321) [2].

С осени 1992 г. в России началась реализация проекта «Интеграция лиц

с ограниченными возможностями здоровья», в результате которой в одиннадцати регионах были созданы экспериментальные площадки по интегрированному обучению детей-инвалидов [2].

Впервые вопрос о возможности организации совместного обучения детей с различными образовательными потребностями был затронут в распоряжении Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», но в этом документе речь шла об интеграции образования.

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008–2009 годах модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации.

В России просматриваются три пути развития специального образования: дифференциация, интеграция и новое для российского образования - инклюзия.

Дифференциация, как правило, идет за счет совершенствования восьми видов специальных (коррекционных) учреждений для детей с различными вариантами нарушений психофизического развития, а также создания новых реабилитационных служб помощи детям с особыми образовательными потребностями. Однако эта форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья была обязана претерпеть изменения в силу несовершенства образовательной среды: дети с психофизическими нарушениями обучались и развивались в своем собственном мире, оторванном от реальной жизни.

Интеграция приблизила общеобразовательную школу к детям-инвалидам. Именно благодаря этому подходу многие педагоги и психологи заговорили о новой эпохе в образовательной системе России. Интеграция осуществляется путем переноса моментов специального образования в систему образования общего (работа учителя с учениками происходит по специально-разработанной программе и методике, среда обитания детей

с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками максимально адаптирована, оказываются дополнительные психолого-педагогические услуги). Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко на конференции, посвященной перспективам развития в России инклюзивного образования, отмечают, что «интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование» [32, с. 38 – 41].

Одним из значимых событий, как для мирового сообщества, так и для России стала Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, прошедшая в 1994г. в Испании (г. Саламанка). В педагогику был введен термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования [62].

А.С. Сунцова рассматривает инклюзивное образование как образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, – предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции [67, с. 8].

В Федеральном законе «Об образовании» дается следующее определение: инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [70].

ЮНЕСКО понимает инклюзию как позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение [49].

В Саламанкской декларации лиц с особыми потребностями дается

следующее определение: Инклюзивное образование – это образование, доступное всем детям, включая детей с серьезными физическими и умственными недостатками [62].

Согласно А.П. Тряпицыной, инклюзивное образование – это термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах [54, с. 218].

Следовательно, смысл современного понятия «инклюзивное образование» состоит в идее совместного обучения здоровых детей и инвалидов.

В нашем исследовании инклюзивное образование мы будем понимать, как образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции [67].

Таким образом, мы рассмотрели три пути развития специального образования: дифференциацию, интеграцию и инклюзию. Раскрыли данные понятия, опираясь на педагогические исследования и нормативные документы. Проанализировали опыт инклюзивного образования в Российской Федерации и за рубежом.

Далее, опираясь на специфику выбранной темы, считаем необходимым рассмотреть особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

## **1.2. Психологическая характеристика и особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья**

В любом обществе независимо от того, на какой стадии развития оно находится – будь то процветающая, экономически развитая страна

или развивающееся государство, есть люди, имеющие какие-либо отклонения в физическом, психическом или социальном развитии. Это означает, что внешние обстоятельства, в которых находится человек, или состояние его здоровья не соответствует определенным, принятым в данном обществе нормам. Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все то, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное», «патологическое» [14].

В зависимости от возраста в структуре инвалидности по обусловившим ее заболеваниям 1-е место занимает разные классы болезней. Так, у детей 0–4 лет лидируют врожденные аномалии развития. Затем следуют болезни нервной системы и психические расстройства, болезни костно-мышечной и эндокринной систем, причем в этом возрасте структура инвалидности у мальчиков и девочек аналогична. Среди детей 5–9 лет причиной инвалидности чаще являются болезни нервной системы, психические расстройства (за счет умственной отсталости), а также — аномалии развития и болезни глаз. На 5-м месте у мальчиков стоят болезни уха, у девочек — заболевания органов дыхания. У подростков 10–14 и 15–17 лет преобладают психические расстройства, в том числе умственная отсталость, возрастает роль психозов. На 2-м и 3-м месте — болезни нервной системы и врожденные аномалии развития соответственно. Последующие места занимают болезни глаза и эндокринной системы.

Различными авторами [25, 39, 65] описаны многочисленные факторы риска, влияющие на качество здоровья населения и способствующие инвалидизации детей. По мнению экспертов Всероссийской организации здравоохранения, наибольшую угрозу здоровью как в развивающихся, так и в экономически развитых странах, представляют последствия бедности. Более трех четвертей людей с ограниченными возможностями имеют низкий уровень жизни, многие по этой причине не получают реабилитационной помощи. Среди социальногигиенических факторов отмечаются неблагоприятные условия труда женщин, низкая медицинская активность

семьи, отсутствие нормальных условий, позволяющих вести здоровый образ жизни. Между тем здоровье семьи и её членов на 40–50% определяется именно образом жизни. Неблагоприятными факторами в этом отношении являются психосоциальный стресс, нерациональное питание, низкая физическая активность, вредные привычки. У родителей, страдающих алкоголизмом и наркоманией, процент рождения детей с аномалиями развития значительно выше, чем в здоровых семьях.

Большую роль играют отягощенная наследственность, рост экологически зависимых болезней с наследственной предрасположенностью. Инвалидизация детей на 60–70% обусловлена патологией течения беременности и родов. Недоношенность и низкая масса тела при рождении повышают риск развития нарушений со стороны нервной системы, в том числе детского церебрального паралича, слепоты, задержки умственного развития, эпилепсии.

Критерии, используемые при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы, определяют условия установления групп инвалидности (категории «ребенок-инвалид») [53].

К основным видам нарушений функций организма человека относятся: нарушения психических функций (восприятия, внимания, памяти, мышления, интеллекта, эмоций, воли, сознания, поведения, психомоторных функций); нарушения языковых и речевых функций (нарушения устной (ринолалия, дизартрия, заикание, алалия, афазия) и письменной (дисграфия, дислексия), вербальной и невербальной речи, нарушения голосообразования и пр.); нарушения сенсорных функций (зрения, слуха, обоняния, осязания, тактильной, болевой, температурной и других видов чувствительности); нарушения статодинамических функций (двигательных функций головы, туловища, конечностей, статики, координации движений); нарушения функций кровообращения, дыхания, пищеварения, выделения, кроветворения, обмена веществ и энергии, внутренней секреции,

иммунитета; нарушения, обусловленные физическим уродством (деформации лица, головы, туловища, конечностей, приводящие к внешнему уродству, аномальные отверстия пищеварительного, мочевыделительного, дыхательного трактов, нарушение размеров тела) [53].

К основным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья относятся:

- дети с нарушением слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- дети с нарушением зрения (слепые, слабовидящие);
- дети с нарушением речи (логопаты);
- дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- дети с умственной отсталостью;
- дети с задержкой психического развития;
- дети с нарушением поведения и общения;
- дети с комплексными нарушениями психофизического развития, с так называемыми сложными дефектами (слепоглухонемые, глухие или слепые дети с умственной отсталостью).

Таким образом, развитие системы инклюзивного образования позволяет дать детям с ограниченными возможностями здоровья возможность обучения наравне со своими здоровыми сверстниками. Эти учащиеся смогут получать необходимые знания не только по основным дисциплинам, но и изучать дополнительные предметы школьной программы совместно со здоровыми детьми. Так же при включении особых детей в образовательный класс необходимо проводить постоянную работу с родителями, поскольку от настроения представителей детей частично зависит успех деятельности ребенка. В связи с этим, возникает необходимость определить понятие готовности будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

### **1.3. Готовность будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования**

Перед системой высшего профессионального образования стоит задача подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться к постоянно меняющимся современным требованиям образовательного процесса, устойчиво ориентированных на компетентное решение профессиональных задач, способных осуществлять в рамках данной профессиональной деятельности саморегуляцию и саморазвитие, а также имеющих положительную мотивацию к педагогической деятельности. Поэтому в научной литературе все чаще ставится вопрос о готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности.

Главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является её интегративный характер, проявляющийся «... в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, т.е. профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивной деятельности» [24].

Под готовностью педагога к профессиональной деятельности понимают сложное динамическое образование личности, позволяющее определенному субъекту успешно осуществлять педагогическую деятельность.

Н.Д. Левитов определяет готовность как психические состояния личности, различая при этом длительное и временное состояние готовности, в котором можно выделить три «предстартовых» состояния: обычная готовность, не предъявляющая особых требований; повышенная готовность перед работой творческого характера; пониженная, проявляющаяся в отвлечении внимания, несобранности, ошибочных действиях при сильной неконтролируемой эмотивности личности [42].

Сходная точка зрения высказывается в психологическом словаре, в котором готовность определяется как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей [57].

С точки зрения К.К. Платонова и Г.Г. Голубева, готовность относится к трудовым и психическим состояниям, обеспечивающим более высокую дееспособность, и обусловлена, в первую очередь, знаниями, умениями, навыками [55].

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, готовность – это настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности [26].

В нашем исследовании мы будем придерживаться точки зрения М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович.

Готовность к деятельности имеет три модальности: общую долговременную (устойчивая потребность в деятельности), специальную долговременную (готовность к определенному виду деятельности, как результат образования и социальной зрелости личности) и кратковременную (мобилизация для решения возникающей задачи).

Профессиональная готовность педагога является существенной предпосылкой целенаправленности и эффективности деятельности.

Высокий уровень ее сформированности помогает молодому специалисту высококачественно выполнять свои профессиональные обязанности, обоснованно применять знания, использовать опыт, перестраивать профессиональные действия в соответствии со складывающимися педагогическими ситуациями. Профессиональная

готовность противодействует процессам текучести кадров образования, удлиняет период оптимальной работоспособности, ускоряет процесс обновления сил для труда, является фактором, определяющим адекватное реагирование на изменяющиеся условия, обеспечивает нормальное функционирование всех подсистем профессионально-педагогической деятельности.

Важным для нашего исследования является анализ структуры готовности. Готовность педагога к инклюзивной педагогической практике, по мнению М.Н. Хомутовой, включает в себя такие личностные характеристики:

- осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения;
- способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития;
- организации педагогической деятельности в условиях сотрудничества;
- умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности» [80, с. 11].

Критериями готовности педагога к инклюзивной педагогической практике, как отмечает С.Н. Сорокоумова, могут служить:

- осознание необходимости инновационной деятельности;
- уверенность в том, что принятое к внедрению новшество даст позитивный результат;
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью;
- готовность к преодолению неудач;
- технологическая оснащенность;
- способность к профессиональной рефлексии;
- вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками;
- гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации;

– склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия» [64, с. 271].

В отечественной науке широкое признание получил подход к выявлению компонентов готовности, отраженный в работах М.И. Дьяченко, Он выделяет следующие структурные компоненты готовности: мотивационный, когнитивный, креативный, личностный.

Н.В. Ипполитова в структуре готовности будущего учителя к профессиональной педагогической деятельности выделяет три взаимосвязанных компонента:

– личностный – характеризует степень нравственно-педагогической готовности учителя к профессиональной деятельности, отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса профессии, уровень развития мотивации педагогической деятельности;

– когнитивный компонент отражает информированность педагога о сущности и содержании педагогической деятельности, уровень общепедагогических, методических, специально-предметных знаний, необходимых для эффективной профессионально-педагогической деятельности;

– праксикологический компонент характеризует профессиональные умения и навыки, которые необходимы учителю для реализации функций педагогической деятельности и обеспечения ее эффективности [58].

Анализ литературных источников свидетельствует об отсутствии единства взглядов исследований в определении структурных компонентов как профессиональной готовности вообще, так и готовности (профессиональной, психологической) к педагогической деятельности (таблица 1).

Структурные компоненты феномена готовности  
к профессиональной деятельности и ее аспектов

Автор	Вид /аспект готовности	Структурные компоненты
А.П. Чернявская	Профессионально-педагогическая	<p>Автономность (способность личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственных ценностей, идеалов и установок; умение вычленять себя из мира окружающих людей, отделять свои цели от целей окружающих людей); информированность (осведомленность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями); принятие решения (способность выбрать один путь профессионального развития при наличии нескольких возможных; умение учитывать все факторы настоящей ситуации и перспективы; предусмотрительность, проницательность, решительность, адекватность оценки потенциального риска принятого решения); планирование (способность вычленить главную цель профессионального самоопределения, поставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения, прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты); эмоциональное отношение (аффективно-эмоциональное отношение к ситуации выбора профессии, к разным профессиям, к представителям определенной профессии) [82].</p>
Е.Н. Коренева	Профессионально-педагогическая	<p>Мотивационно-ценностный (позитивное отношение к личности учащегося, потребность в самопознании и саморазвитии собственных духовно-нравственных и профессиональных ценностей, удовлетворенность педагога взаимодействием с обучающимися); интеллектуальный (профессиональные знания и умения педагога); эмоционально-волевой (совокупность личностных и волевых качеств, направленных на выполнение профессиональной деятельности); рефлексивный (самопознание, саморазвитие, самооценка и саморегуляция личности педагога в контексте гуманизма и профессионализма) [36].</p>

И.Ф. Кашлач	Профессиональная готовность учителя	Мотивационный (мотивационно-ценностное отношение к своей профессии); теоретический (теоретическая педагогическая деятельность, основанная на развитом педагогическом сознании, которое определяет стиль педагогического мышления и качество аналитических и проектировочных умений); практический (организаторские и коммуникативные педагогические умения) [34].
Н.М. Балакирева, Е.В. Ситнова	Профессионально-педагогическая	мотивационный (мотивация к использованию технологии педагогической мастерской в своей педагогической практике); деятельностный (теоретические знания, практические умения и навыки); рефлексивный (рефлексивные знания, умения, навыки) [8].
М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович	Психологическая	Осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи; осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания; осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом, и выполнения подобных требований в настоящем; прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата; мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [25].

В.Ф. Жукова	Психологическая	<p>Мотивационный (профессионально значимые потребности, мотивы деятельности, позитивное отношение к деятельности, а также интерес к ней); эмоционально-волевой (чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, умения управлять действиями, из которых состоит выполнение функциональных обязанностей); ориентировочно-мобилизационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, требованиях к личности, мобилизации внутренних сил к осуществлению деятельности, системе ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средствах их достижения; способность и возможность управлять своими действиями и состояниями в реальных ситуациях); познавательно-оценивающий (знание о содержании деятельности, о требованиях профессиональных ролей, о структуре своей деятельности и самооценка профессиональной подготовки); операционно-деятельностный (владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, адаптация к трудностям, владение способами и приемами процесса анализа, синтеза, сравнения и т. п.); когнитивный или интеллектуальный (конкретное выражение готовности на уровне явления) [28].</p>
И. А. Кучерявенко	Психологическая	<p>Мотивационно-ценностный; эмоциональный; когнитивный [41].</p>

Т.Б. Крюкова	Психологическая готовность к профессиональной деятельности	Мотивационный (направленность личности студента на профессиональную деятельность, положительное отношение к выбранному виду профессиональной деятельности); саморегуляционный (умение выдвижения, принятия и удержания цели, моделирование значимых для достижения цели условий, выбор средств и программирования действий, необходимых для достижения намеченных целей, сопоставление идеальной картины и полученного результата, готовность отвечать за свои действия и поступки); оценочный (внешняя оценка и самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [38].
О. Б. Дмитриева	Психологическая	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 (адекватные требованиям профессиональной деятельности черты характера, способности, особенности восприятия, мышления, эмоциональных и волевых процессов) [24].

Проведенный анализ показывает, что при всем разнообразии вариантов в определении структуры профессиональной готовности, в качестве обязательных выделяются компоненты, определяющие мотивы намерений (мотивационный), а также знания об объекте, в отношении которого планируется совершение деятельности (когнитивный, знаниевый, теоретический, информационный). Включение остальных компонентов вариативно.

Российскими исследователями предпринимались попытки выделения и обоснования структурных компонентов готовности педагогов к работе

в условиях инклюзивного образования. Так, в структуру профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию включают личностный (внутренняя и внешняя установка, мотивация и способность работать в условиях инклюзивного образования), когнитивный (система специальных методологических, теоретических и практических знаний) компоненты [18].

Таким образом, понятие «готовность будущих учителей к работе с родителями в условиях инклюзивного образования», мы определяем как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с родителями в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Нами определены компоненты готовности будущих учителей к работе с родителями в условиях инклюзивного образования: мотивационный, когнитивный, креативный, личностный.

Первый компонент готовности – *мотивационный*, мы определяем как совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья. Сформированность ценностно-мотивационной сферы будущего учителя способствует точному целеполаганию и проектированию его деятельности, определяет приоритеты педагогической деятельности, поэтому в структуре готовности важное место занимает мотивационный компонент. Мотивационная сфера личности представляет собой совокупность стойких мотивов (субъективных причин того или иного поведения), имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности.

Профессиональная деятельность педагога инклюзивного образования требует высокого уровня регуляции поведения и становится эффективной

только при условии ее осознания, осмысления, овладения системой понятий и сформированности компетенций.

Очевидным становится, что важную роль в формировании инклюзивной готовности играет *когнитивный компонент*, определяющий намерение («метиться, целиться» [27], «замысел, желание, предположение сделать, совершить что-либо» [68]) и способность (обладание, владение необходимым для решения задачи «способом») педагога воспринимать и осознавать инклюзивное образование как объект установки, его концептуальную идею, сущность, факторы, определяющие его эффективность, а также знания, характеризующие личность «особых» детей, особенности их учебной деятельности, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, роли субъектов инклюзивного образовательного пространства в создании комфортной адаптивной образовательной среды для каждого ребенка. А также представляющий систему знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися и их родителями. Данный компонент готовности включает в себя профессионально-прикладные знания будущих педагогов по вопросам предупреждения кризисных и экстремальных ситуаций, формирования благоприятного психологического климата жизни субъектов педагогического процесса.

*Креативный компонент* отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями, находить многовариантные пути решения ситуаций, возникающих при взаимодействии с родителями.

Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей характеристикой. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических

ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Педагогическая деятельность — процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

*Личностный компонент готовности* будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

Нами было проведено анкетирование среди педагогов.

Анализ собственного опыта и проведенное анкетирование показали, что учителя психологически не принимают ребенка с особыми образовательными потребностями и их родителей. Для того, чтобы процесс эмоционального принятия педагогом детей с ограниченными возможностями здоровья был успешен, у учителей необходимо формировать эмпатию по отношению к такому ученику.

Наибольшее количество учителей нуждается в обучении, в знакомстве с психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика, так как, очевидно, что, не зная функциональных возможностей ребенка, особенностей его нарушения и методики работы, невозможно оказать помощь и добиться положительной динамики в развитии особого ребенка, взаимоотношения с родителями не выходят на доверительный уровень. В связи с дефицитом знаний такого рода учителя не понимают, почему ребенок ведет себя не так, как все. Происходит восприятие образа

ребенка, как «больного», отсюда возникает страх того, что учащийся в любую секунду может сделать что-то нехорошее, появляется недоверие к ребенку. Кроме названных трудностей, возникает еще одна проблема: преподаватель не знает, как оценивать ученика, который не усваивает школьную программу, что приводит к сомнению в своем профессионализме.

Наличие дефицита знаний и умений у педагогов в контексте инклюзивного образования показывают результаты опроса учителей. На вопрос «Возникают ли у Вас трудности при работе с детьми с особыми возможностями здоровья и их родителями?» мнения респондентов разделились: 50% ответили, что главная проблема в незнании психологических особенностей детей с ОВЗ и отсюда проекция на родителей, 30% учителей пока не сталкивались с такими детьми и только 20% (в основном дефектолог, логопед, т.е. узкие специалисты) считают, что могут работать с такими учащимися.

На вопрос: «Испытываете ли Вы потребность в получении помощи при работе с детьми с особыми возможностями здоровья?» ответы можно считать однозначными – «да», что свидетельствует о осознанности к подходу в работе с «особыми» детьми и дефиците знаний, умений и навыков. Это также связано с тем, что практикой подобного рода даже опытные учителя столкнулись впервые.

Давая ответ на вопрос: «Считаете ли Вы, что Ваша школа готова к инклюзивному образованию?» получено следующее процентное соотношение:

60% считают, что частично, поясняя это тем, что есть необходимое материально-техническое оборудование, например, отдельный кабинет, сенсорная комната, место для релаксации, но это только для ограниченного круга учащихся, так как дети с нарушением опорно-двигательного аппарата, либо дети с нарушением зрения нуждаются в других условиях;

40% считают, что не готовы, обосновывая это тем, что в руках мастера зерно прорастает, то есть нужны специалисты полностью компетентные и готовые к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но пока не прошли повышения квалификации и не переняли опыт у коллег, которые с этой деятельностью столкнулись ранее и уже имеют багаж знаний, результата не будет.

Полученные результаты позволили прийти к выводу о том, что пока учителя не готовы к работе в инклюзивном пространстве, так как возникает масса проблем, как психологических, так и методических, с которыми педагог сталкивается в повседневности.

В Италии, где 94% школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки [1].

В наших российских школах, работающих в условиях инклюзии, нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, редко встречаются тьюторы у ребёнка. Всё это увеличивает нагрузку на самого педагога, накладывает на него огромную ответственность как при работе с учащимися, так и с родителями.

По официальной статистике в Китае насчитывается более 60 млн. инвалидов, что составляет 5% от численности населения, в США их – 54 млн. (19%), в России сейчас 10 млн. инвалидов (около 7% населения). По оценке Агентства социальной информации, их не меньше 15 млн. Среди нынешних инвалидов очень много молодых людей и детей, в общем контингенте инвалидов мужчины составляют более 50%, женщины – более 44%, 65–80% – это люди пожилого возраста.

По данным отделения Пенсионного Фонда РФ по Красноярскому краю общее число инвалидов, зарегистрированных на 01.01.2008 года, составило 208 529 человек, из которых 198047 (95%) – взрослое население. Это значит,

что 8% всего населения Красноярского края и 9% взрослого являются инвалидами. По сравнению с 2006 годом число инвалидов в крае уменьшилось на 5%. Распространенность (уровень общей инвалидности) на 10 тысяч общего населения по Красноярскому краю составляет 786,2 (2006 г – 800,1). Уровень общей инвалидности среди взрослого населения составил в 2007 г. – 937,7 (2006 г–953,0) на 10 000.

Большое значение в связи с этим приобретает подготовка специалистов, владеющих знаниями в области реабилитации, способами решения социальных проблем, связанных со здоровьем, методами восстановления способностей инвалидов к бытовой, профессиональной деятельности, навыками формирования механизмов взаимодействия социального окружения с лицами с ограниченными возможностями здоровья и их представителями.

Таблица 2

Параметр сравнения	Работа с родителями детей нормативно-развивающихся детей	Работа с родителями в условиях инклюзивного образования
Функции	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Воспитательно-развивающая</li> <li>– Формирующая</li> <li>– Охранно-оздоровительная</li> <li>– Контролирующая</li> <li>– Бытовая</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– воспитательно-развивающая</li> <li>– профилактическая</li> <li>– формирующая</li> <li>– охранно-оздоровительная</li> <li>– контролирующая</li> <li>– бытовая</li> <li>– восстановительная</li> <li>– компенсаторная</li> </ul>
основные составляющие в работе с родителями:	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Вовлечение родителей в учебно-воспитательный процесс.</li> <li>– Участие родителей в управлении школой.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– поддержка родителей детей с особыми образовательными потребностями при переходе к инклюзивному образованию;</li> <li>– подготовительная работа с родителями здоровых детей;</li> <li>– совместные занятия.</li> </ul>

Формы работы	– индивидуальная; – коллективная	– индивидуальная; – коллективная
Взаимодействие и коммуникация родителей	Полные возможности реализации: родители всех детей взаимодействуют по общим вопросам обучения, воспитания, организации и участия в совместных мероприятиях	Частичные возможности реализации: организационные условия интегрированного обучения и воспитания не порождают общих для всего коллектива детей задач, решение которых предполагает коммуникацию и взаимодействие, понимание общности и сплочённости группы не формируется

Таким образом, учитель в рамках инклюзивного образования оказался не полностью готов к включению в образовательный процесс детей с ОВЗ, не готов прорабатывать взаимодействие с родителями, на уровне осознания, поэтому возникает необходимость в дополнительной поддержке на уровне школьного коллектива, руководства школы, государства в целом. Результатом эффективности станет снижение напряженности в работе учителя, повышение профессионализма и самое главное – успешная и результативная работа, как с детьми, так и их родителями.

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что огромную роль играет при взаимодействии с родителями подготовка специалистов, владеющих знаниями в области реабилитации, способами решения социальных проблем, связанных со здоровьем, методами восстановления способностей детей с ограниченными возможностями здоровья к бытовой, профессиональной деятельности, навыками формирования механизмов взаимодействия социального окружения с лицами с ограниченными возможностями здоровья и их представителями.

Инклюзия рассматривается, как образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность

быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции.

Под готовностью понимается настрой личности на определенное поведение, установка на активные действия, приспособление личности для успешных действий в данный момент, обусловленные мотивами и психическими особенностями личности.

Нами определены компоненты готовности будущих учителей к работе с родителями в условиях инклюзивного образования: мотивационный, когнитивный, креативный, личностный.

Мотивационный, мы определяем как совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья.

Креативный компонент отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями, находить многовариантные пути решения ситуаций, возникающих при взаимодействии с родителями.

Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей характеристикой. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Когнитивный компонент, представляющий систему знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья

и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися и их родителями. Данный компонент готовности включает в себя профессионально-прикладные знания будущих педагогов по вопросам предупреждения кризисных и экстремальных ситуаций, формирования благоприятного психологического климата жизни субъектов педагогического процесса.

Личностный компонент готовности будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

## **ГЛАВА II. ОПЫТНО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Исследование уровня готовности будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Образование в современных условиях требует подготовки компетентных специалистов, обладающих высоким уровнем знаний, умений и навыков в области инклюзивного образования. Важным фактором в подготовке будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования является соответствие их личностных качеств требованиям, предъявляемым данной работой с родителями. В связи с этим важно выявить уровень готовности будущих педагогов к работе с родителями и оказать необходимую помощь тем студентам, которые испытывают затруднения.

Эксперимент проводился на базе ФГБОУ ВО «КГПУ им. В.П. Астафьева» г. Красноярск, в нём приняли участие 54 студента в возрасте 18–23 года. Первая группа – студенты Института психолого-педагогического образования в составе 26 человек. Вторая группа – студенты Факультета начальных классов КГПУ им. В.П. Астафьева, в составе 29 человек.

Цель опытно-экспериментальной работы: проверить результативность педагогических условий формирования готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

**Задачи** опытно-экспериментальной работы:

- выявить актуальный уровень готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.
- сравнить уровни готовности будущих педагогов в двух группах.
- провести формирующий эксперимент, направление на формирование

готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования;

– проанализировать полученные результаты.

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс, включающий следующие методики.

1) Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) [61].

Цель: определение уровня мотивации профессиональной деятельности.

Инструкция: прочитайте ниже перечисленные побуждения к профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по пятибалльной шкале.

Бланк методики «Мотивация профессиональной деятельности»

	1 в очень незначительной мере	2 в достаточно незначительной мере	3 в небольшой, но и в немаленькой мере	4 в достаточно большой мере	5 в очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов: Подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5.

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией.

Высокий мотивационный комплекс ( $ВМ > ВПМ > ВОМ$ ) – характеризуется четким пониманием значения и роли будущей педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных положительных результатов.

Оптимальный (средний) мотивационный комплекс ( $ВМ = ВПМ > ВОМ$ ) характеризуется удовлетворенностью педагога будущей профессией.

Низким мотивационным комплексом является тип  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ , характеризующийся преобладанием стремления порицания, нетерпимости, внутренней нестабильности.

Процедура выполнения методики заключается в следующем. Методика проводилась на втором занятии клуба молодого педагога, когда уже определился основной состав студентов. Бланки методики раздавались тогда, когда студентов ничего не отвлекало. На время проведения рекомендовалось убрать средства связи для возможности более детальной проработки над каждым пунктом методики.

2) Изучение самооценки. (Модификация методики Дембо-Рубинштейн) [60].

Методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) испытуемыми ряда качеств, таких, как способности, характер, внешность и др. Обследуемым предлагается на вертикальных линиях отметить определенными знаками уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Каждому испытуемому предлагается бланк методики, содержащий задание.

Испытуемому выдается бланк, на котором изображено семь линий, высота каждой – 100 мм, с указанием верхней, нижней точек и середины шкалы. При этом верхняя и нижняя точки отмечаются заметными чертами, середина – едва заметной точкой (Приложение 2).

Методика проводится фронтально – с целой группой. Время, отводимое на заполнение шкалы вместе с чтением инструкции, 10–12 минут.

Уровень самооценки представлен от +1 до –1. Эмоциональный компонент самооценки определяется по ее высоте, отражающей степень удовлетворенности собой:

0–3 – заниженная;

3–6 – тенденция к занижению;

6–8 – адекватная;

8–10 – завышенная.

Уровень неудовлетворенности собой находится в области заниженной самооценки.

Шкала роста не учитывается, она нужна только для того, чтобы объяснить испытуемому, чего от него хочет экспериментатор.

3) Диагностика личной креативности Е. Туник [72].

Цель: определить творческие особенности личности.

Инструкция

Это задание поможет вам выяснить, насколько творческой личностью вы себя считаете. Среди следующих коротких предложений вы найдете такие, которые определенно подходят вам лучше, чем другие. Их следует

отметить знаком «X» в колонке «В основном верно».

Некоторые предложения подходят вам лишь частично, их следует пометить знаком «X» в колонке «Отчасти верно». Другие утверждения не подойдут вам совсем, их нужно отметить знаком «X» в колонке «Нет».

Те утверждения, относительно которых вы не можете прийти к решению, нужно пометить знаком «X» в колонке «Не могу решить». Делайте пометки к каждому предложению и не задумывайтесь подолгу. Здесь нет правильных или неправильных ответов.

Отмечайте первое, что придет вам в голову, читая предложение. Это задание не ограничено во времени, но работайте как можно быстрее. Помните, что, давая ответы к каждому предложению, вы должны отмечать то, что действительно чувствуете.

Ставьте знак «X» в ту колонку, которая более всего подходит вам. На каждый вопрос выберите только один ответ.

Обработка результатов: Суммарное число ответов. За каждый ответ дается 1 балл, все баллы суммируются. Уровень проявления качества выявляется от общего качественного анализа группы.

Выбор конкретных заданий для определения уровня развития отдельных качеств осуществлен в соответствии с рядом требований:

1) задания должны соответствовать возрастным особенностям студентов;

2) комплекс диагностических заданий должен демонстрировать уровень развития критериев сформированности готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования («мотивационный компонент», «когнитивный компонент», «креативный компонент», «личностный компонент»).

Качества и уровни развития готовности будущих педагогов к работе  
с родителями в условиях инклюзивного образования

Методики	Критери	Характеристика уровней готовности будущих педагогов		
		Низкий	Средний	Высокий
Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)	Мотивационный компонент	ВОМ > ВПМ > ВМ преобладание стремления порицания, нетерпимости, внутренней нестабильности	ВМ = ВПМ > ВОМ удовлетворенность педагога будущей профессией	ВМ > ВПМ > ВОМ четкое понимание значения и роли будущей педагогической деятельности, стремление достичь в ней определенных положительных результатов
Педагогические задачи	Когнитивный компонент	вариант ответа отсутствует или предложенный вариант является непедагогичным. Предлагается такой вариант решения, при котором проявляющиеся трудности и проблемы субъектов воздействия усилятся.	приведен вариант разрешения ситуации нейтрального типа, это возможный, но не конструктивный вариант реагирования. Воспитательный и обучающий эффект будут минимальными Ответ не имеет обоснования или приведенное обоснование является не существенным	дан конструктивный вариант реагирования и приведено его качественное обоснование, включающее анализ педагогической ситуации, изложение возможных причин ее возникновения, постановку педагогических целей и задач; учет особенностей субъектов образовательного воздействия; описание возможных ответных реакций обучающихся и других участников инцидента, предвидение результатов воздействия
Диагностика личной креативности Е. Туник	Креативный компонент	Уровень проявления качества выявляется от общего качественного анализа группы		
Изучение самооценки. (Модификация методики Дембо-Рубинштейн)	Личностный компонент	Преимущественна я неадекватность самооценки (завышенная, заниженная)	Непоследовательные проявления реалистичных самооценок	Адекватная самооценка. Характеризуется реалистичной самооценкой будущего педагога

Для определения итогового уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования, мы составили таблицу качеств и уровней готовности будущего педагога. Она представлена в приложении В. Фактические данные результатов констатирующего среза приведены в приложении Г, таблица № 9 (группа «А») и таблица № 11 (группа «Б»). Результаты констатирующего среза представлены в таблице № 10 (группа «А») и в таблице № 12 (группа «Б»).

Полученные данные были подвергнуты соответствующей тестовой процедуре, обработке. Ниже мы представляем обсуждение полученных результатов [72].

### **Результаты констатирующего эксперимента и их обсуждение**

#### **Результаты исследования мотивационного компонента по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана**

При диагностике мотивации профессионально-педагогической деятельности мы получили такие результаты:

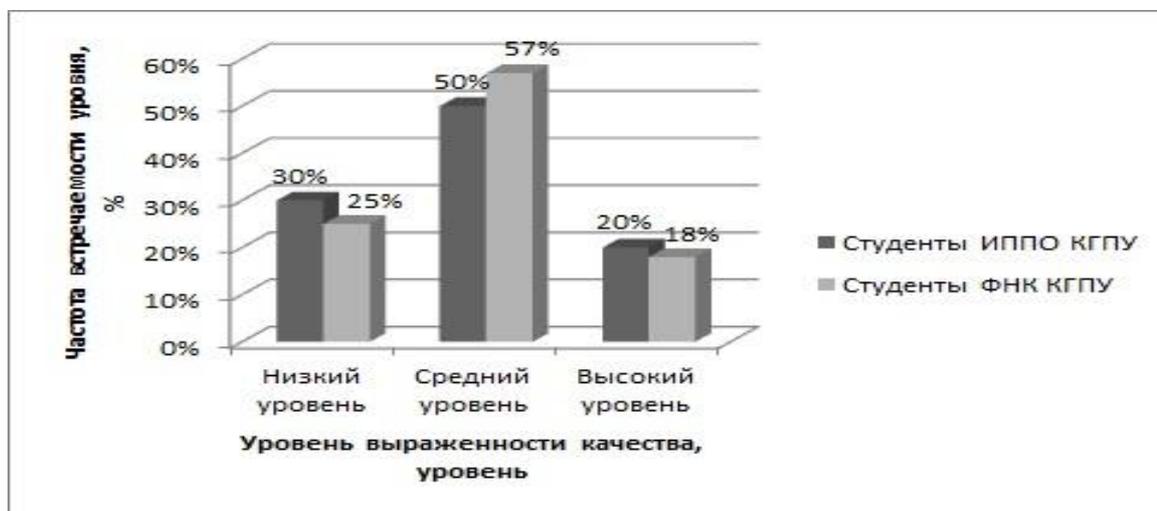


Рис. 1 Уровни выраженности мотивации профессиональной деятельности у студентов ИППО и ФНК КГПУ

На рисунке 1 мы можем увидеть данные исследования: 30% студентов ИППО КГПУ имеют низкий уровень выраженности мотивации профессиональной деятельности, 50% – средний уровень и 20% – высокий уровень; 25% студентов ФНК КГПУ имеют низкий уровень выраженности

мотивации профессиональной деятельности, 57% – средний уровень, 18% студентов – высокий уровень.

Следовательно, у студентов ИППО КГПУ уровень выраженности мотивации профессиональной деятельности значительно не отличается от студентов ФНК КГПУ, так как существуют незначительные различия на каждом из уровней (на низком уровне – 5%, на среднем уровне – 7%, на высоком уровне – 2%) Это свидетельствует о том, что у студентов ИППО КГПУ и студентов ФНК КГПУ примерно одинаковый уровень мотивации профессионально-педагогической деятельности.

### **Результаты исследования когнитивного компонента с помощью педагогических задач**

При диагностике когнитивного компонента получены следующие результаты.



Рис. 2 Уровни выраженности когнитивного компонента у студентов ИППО и ФНК КГПУ

По данным, представленным на гистограмме, в ИППО КГПУ 67% студентов имеют низкий уровень развития данного компонента, 23% – средний уровень и 10% – высокий уровень.

На ФНК КГПУ 65% студентов имеют низкий уровень развития данного компонента, 21% – средний уровень, 14% студентов – высокий уровень.

Следовательно, у студентов ИППО КГПУ уровень выраженности когнитивного компонента значительно не отличается от студентов ФНК

КГПУ, так как существуют незначительные различия на каждом из уровней (на низком уровне – 2%, на среднем уровне – 2%, на высоком уровне – 4%) Это свидетельствует о том, что у студентов как ИППО КГПУ, так и ФНК КГПУ примерно в одинаковой степени проявляется ригидность мышления, а именно: большинство испытуемых пытаются решить задачи уже наработанным способом. Предлагается такой вариант решения, при котором проявляющиеся трудности и проблемы субъектов воздействия усиливаются.

### **Результаты исследования креативного компонента по методике личной креативности Е. Туник**

Проявление качества определено от общего качественного и количественного анализа группы, исходя из частоты встречаемости (Приложение 6, рисунок 16 и рисунок 17) мы определили уровень баллов соответствующий уровням проявления качества:

1–3 балла — низкий уровень креативности;

4–5 баллов — средний уровень креативности;

6–7 баллов — высокий уровень креативности.

При определении креативного компонента получены следующие результаты.



Рис. 3 Уровни выраженности креативного компонента у студентов ИППО и ФНК КГПУ

По данным, представленным на гистограмме, 67% студентов ИППО КГПУ имеют низкий уровень развития данного качества, 23% – средний

уровень и 10% – высокий уровень. 66% студентов ФНК КГПУ имеют низкий уровень развития данного качества, 21% – средний уровень, 13% студентов – высокий уровень.

Следовательно, у студентов ИППО КГПУ уровень выраженности креативного компонента значительно не отличается от студентов ФНК КГПУ, так как существуют незначительные различия на каждом из уровней (на низком уровне – 1%, на среднем уровне – 2%, на высоком уровне – 3%) Это свидетельствует о том, что у студентов ИППО и ФНК КГПУ примерно одинаковый уровень креативности.

### **Результаты исследования личностного компонента по методике изучения самооценки Дембо-Рубинштейна.**

Результаты методики изучения самооценки (методика Дембо-Рубинштейн) представлены на рисунке 4:



Рис. 4 Распределение студентов ИППО и ФНК КГПУ по уровням развития самооценки

На рисунке 4 мы можем заметить данные исследования:

23% студентов ИППО КГПУ имеют низкий уровень самооценки, 60% – средний уровень и 17% – высокий уровень. 21% студентов ФНК КГПУ имеют низкий уровень самооценки, 55% – средний уровень, 24% студентов – высокий уровень.

Обучающиеся с завышенной самооценкой необязательно расхваливают

себя, но зато они охотно отрицают все, что делают другие, отличаются активностью, стремлением к достижению успеха как в учении и в общественной работе, так и в играх. Проявляют навыки лидера, организатора, более высоко оценивают свои способности. Стремление «быть лучше, чем все» проявляется в готовности быстрее и лучше выполнить задание, получить признание своих трудов, т.к. успехи становятся предметом постоянного интереса и обзрения со стороны окружающих, и в первую очередь среди сверстников.

Большинство студентов имеют адекватную самооценку. Это свидетельствует о том, что в учебно-воспитательном процессе формируется установка на оценку своих возможностей – один из основных компонентов самооценки начинает формироваться активнее. Студенты оценивают свою учебную деятельность не только положительно, а неудачи связывают с объективными обстоятельствами, но и себя оценивают уже более критично, делая предметом оценки не только хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учении.

Следовательно, у студентов ИППО КГПУ уровень самооценки значительно не отличается от студентов ФНК КНПУ, так как существуют незначительные различия на каждом из уровней (на низком уровне – 2%, на среднем уровне – 5%, на высоком уровне – 7%).

Это свидетельствует о том, что у студентов ИППО и ФНК КГПУ примерно одинаковый уровень сформированности личностного компонента.

После проведения первого констатирующего среза по выявлению уровня компонентов со студентами КГПУ, которые мы выделили, получены следующие результаты.

Таблица 4

Качества и уровни развития готовности будущих педагогов к работе  
с родителями в условиях инклюзивного образования

Методики	Критерии	Группа студентов	Уровни развития готовности будущих педагогов		
			Низкий	Средний	Высокий
Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)	Мотивационный компонент	ИППО	8 человек 30 %	13 человек 50%	5 человек 20%
		ФНК	7 человек 25%	17 человек 57%	5 человек 18%
Педагогические задачи	Когнитивный компонент	ИППО	17 человек 67%	6 человек 23%	3 человека 10%
		ФНК	19 человек 65%	6 человек 21%	4 человека 14%
Диагностика личной креативности Е. Туник.	Креативный компонент	ИППО	17 человек 67%	6 человек 23%	3 человек 10%
		ФНК	20 человек 66%	6 человек 21%	3 человека 13%
Изучение самооценки. (Модификация методики Дембо-Рубинштейн)	Личностный компонент	ИППО	7 человек 23%	15 человек 60%	5 человек 17%
		ФНК	6 человек 21%	16 человек 55%	7 человек 24%

Мы провели сравнительный анализ между первой и второй группой по ряду параметров готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

Результат сравнительного анализа между показателями отражен в таблице 5.

Таблица 5

Направление и достоверность различий между первой и второй группах  
по параметрам готовности будущих педагогов

№ п/п	Наименование параметра сравнения	Группы сравнения (первая-вторая)
1	Мотивационный компонент	Нет различий
2	Когнитивный компонент	Нет различий
3	Креативный компонент	Нет различий
4	Личностный компонент	Нет различий

Результаты расчетов показывают, что из характеристик готовности будущих педагогов ни по одной из них не выявлено достоверных различий между двумя группами.

Таким образом, мы выяснили, что на этапе первичного констатирующего эксперимента обе группы студентов характеризовались сходными характеристиками готовности педагогов. У них схожи показатели по мотивационному, когнитивному, креативному, личностному компонентам.

Проведенный выше сравнительный анализ был направлен на сравнение уровней выраженности признаков. Он демонстрирует уровневые различия.

Мы попытались проанализировать взаимозависимость между показателями готовности. Результат анализа взаимосвязи отражен в таблице 6.

Таблица 6

Взаимозависимость между параметрами готовности педагогов

Параметры	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Личностный компонент
1. Мотивационный компонент		0,7х	0,8х	0,9х
2. Когнитивный компонент			0,6х	0,6х
3. Креативный компонент				0,8х
4. Личностный компонент				

X – тенденция к высокозначимой корреляционной связи.

Анализ взаимосвязей показал тенденцию к высокозначимой корреляционной связи между 1 и 2, 1 и 3, 1 и 4, 2 и 3, 2 и 4, 3 и 4 параметрами (мотивационным и когнитивным компонентами, мотивационным и креативным компонентами, мотивационным и личностным компонентами, когнитивным и креативным компонентами, когнитивным и личностным компонентами, креативным и личностным компонентами). Эти параметры имеют прямую корреляционную связь (сильную). Таким образом, можно сделать вывод: чем выше мотивационный компонент, тем больше уровень остальных параметров; чем выше уровень когнитивного компонента, тем выше показатели по параметрам креативного и личностного компонентов; чем выше уровень креативного компонента, тем больше уровень личностного компонента.

Статистическая обработка данных включала в себя сравнение выборок и анализ взаимозависимости признаков. Для сравнения выборок использован U-критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ построен на основе расчета коэффициента корреляции Спирмана. Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus v.2.1.

## **2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента**

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, из того, что преобладает в двух группах средний и низкий уровень развития готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования, мы пришли к выводу, что существует необходимость развивать готовность будущих педагогов.

Оптимальной формой работы со студентами является клуб молодого педагога с включением различных методических приемов. Такая организация позволяет создать благоприятную атмосферу для формирования готовности будущих педагогов у студентов, так как в этом существует необходимость.

Целью исследования является теоретически обосновать

и экспериментально проверить эффективность спецкурса для подготовки будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования. Такая организация деятельности студентов позволяет создать оптимальную атмосферу для самораскрытия, активного вовлечения в работу каждого из участников.

Разработка данного спецкурса дает возможность развернуть содержание темы в строго логической последовательности, установить правильное соотношение работы над примерами, педагогическими задачами, выводом правил и осмысливанием обобщений.

На первом этапе составления программы мы определили ее цель и задачи.

**Целью программы** является повышение уровня готовности к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

Нами выделены следующие **задачи**:

– изучить особенности сформированности структурных компонентов готовности педагогов

– развитие таких качеств, как познавательная активность, усидчивость, упорство в достижении цели, самостоятельность.

На втором этапе эксперимента мы определили качественный и количественный состав участников.

В экспериментальную группу вошло 26 студентов:

8 человек с низким уровнем развития готовности будущих педагогов к работе с родителями,

14 человек со средним уровнем,

4 человека с высоким уровнем развития готовности будущих педагогов к работе с родителями.

Аналогичным способом была скомплектована контрольная группа. Состав экспериментальной и контрольной группы представлен в таблице 7.

Состав экспериментальной и контрольной групп

№	Экспериментальная группа	уровень развития готовности будущих педагогов к работе с родителями	Контрольная группа	№
	Ф.И.		Ф.И.	
1	Г. Ирина	Низкий	А. Елизавета	1
2	Н. Анастасия	Низкий	Б. Виктория	2
3	К. Дарья	Низкий	Г. Дарья	3
4	Б. Ксения	Низкий	М. ольга	4
5	П. Елизавета	Низкий	Н. Софья	5
6	П. Марина	Низкий	С. Анастасия	6
7	К. Дмитрий	Низкий	С. Диана	7
8	В. Жанна	Низкий	Ч. Анастасия	8
		Низкий	А. Юлия	9
		Низкий	Б. Софья	10
9	С. Алена	Средний	И. Владислава	11
10	И. Анна	Средний	К. Ольга	12
11	Ч. Анна	Средний	К. Валерия	13
12	А. Мария	Средний	К. Маргарита	14
13	Д. Светлана	Средний	М. Алена	15
14	К. Дарья	Средний	М. Юлия	16
15	В. Елизавета	Средний	М. Олеся	17
16	С. Анастасия	Средний	О. София	18
17	С. Валентина	Средний	П. Ольга	19
18	Ш. Алена	Средний	П. Мария	20
19	С. Юлия	Средний	Т. Наталья	21
20	П. Алина	Средний	Щ. Екатерина	22
21	К. Наталья	Средний		
22	Р. Елена	Средний		
23	Ч. Кристина	Высокий	Б. Светлана	23
24	З. Мария	Высокий	Г. Алена	24
25	Д. Любовь	Высокий	И. Анна	25
26	Р. Дарья	Высокий	М. Екатерина	26
		Высокий	П. Ангелина	27
		Высокий	Т. Дарья	28
		Высокий	Ш. Владислава	29

Далее мы определили временные рамки для проведения спецкурса для повышения уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

Цикл встреч состоит из 10 занятий по 90 минут каждое. Количество встреч в неделю – 1. Встречи происходят по субботам.

Следующим этапом нашей работы было выделение основных этапов занятий, определение содержания каждого этапа и подбор соответствующих упражнений. Это необходимо для того, чтоб сформировать полноценную систему спецкурса, связанную между собой. При этом должно прослеживаться логическое построение материала и определённые результаты деятельности студентов.

Программа спецкурса включает три этапа:

- 1) ориентировочный (2 занятия)
- 2) реконструктивный (6 занятий)
- 3) закрепляющий (2 занятия)

Задачи первого этапа:

- 1) знакомство с участниками;
- 2) установление доверительной связи, сплочение группы;
- 3) формирование у студентов интереса к участию в групповой работе;
- 4) знакомство с основными понятиями по заданной теме.

Задачи второго этапа:

- 1) разработка модели конструктивного взаимодействия с обучающимися и родителями в условиях инклюзивного образования;
- 2) развитие адекватной самооценки посредством упражнений сказкотерапии, арт-терапевтических техник;
- 3) развитие умения предложить не аналогичные решения поставленной учебной задачи.

Задачи третьего этапа:

- 1) отработка навыков и умений, сформированных в ходе занятий;
- 2) формулирование выводов по изученному материалу по пройденному спецкурсу;
- 3) оценка результатов своей деятельности.

Следующий этап нашей работы был направлен на апробацию составленной программы, которая позволит педагогу отобрать наиболее эффективные приёмы и задания для развития готовности будущих педагогов

к работе с родителями в условиях инклюзивного образования. Содержание программы представлено в Приложении А.

Следующим шагом нашей работы стало определение структуры занятия. Каждое занятие построено по определённой схеме. Занятия с элементами сказкотерапии, арт-терапии, игровой терапии, включением, психологических упражнений построены по схеме: приветствие, разминка, основная часть, обратная связь, прощание.

Целью приветствия и разминки является снятие эмоционального напряжения детей и создание благоприятного эмоционального фона для проведения занятия. В ходе основной части реализуется главная цель тренинга, выполняется основное упражнение.

В заключительной части занятия (обратная связь, подведение итогов) происходит снятие усталости, возможного напряжения и подведение итогов. В каждом занятии присутствует ритуал приветствия для быстрого включения группы в работу, обеспечивает собранность и готовность к участию в упражнениях всех членов группы. Ритуал прощания помогает подвести итог занятия, понять готовность к следующей встрече.

Следующим этапом нашей работы было составление программы занятий (таблица 8).

Таблица 8

#### Программа занятий

№ п/п	Основные темы спецкурса
1	Понятие и сущность инклюзивного образования. Практика инклюзивного образования в России и за рубежом.
2	Нормативно-правовые основы инклюзивного образования. Принципы инклюзивного образования.
3	Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды
4	Классификация лиц с ограниченными возможностями здоровья
5	Теоретико-методологические основы понятия готовности педагога
6	Диагностика взаимодействия семьи и школы
7	Особенности педагогического взаимодействия школы и семьи в современных условиях (в том числе в условиях инклюзии).
8	Организация педагогического процесса с учетом принципов инклюзии
9	Технологии активной поддержки родительства в условиях инклюзии
10	Готовность будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзии

## **Анализ проведённых занятий**

Прежде чем реализовывать программу формирующего эксперимента, мы познакомили с ней студентов. Согласовав время проведения занятий, мы приступили к работе.

С первого занятия нам удалось заинтересовать студентов. Можно заметить, что интерес не пропадал на протяжении всего спецкурса. Нам, как исследователям, необходимо отметить, что количественный состав участников был не всегда стабилен, обучающиеся пропускали занятия по причине болезни, либо других обстоятельств, но, несмотря на пропуски, на следующем занятии они активно включались в работу.

Ребята активно включались в выполнение заданий, с интересом решали предложенные педагогические задачи. На занятиях студенты вносили свои предложения в ход работы и выполнение заданий, искали приемлемые для себя способы решения поставленных задач, делились ими с другими. Например, решали педагогическую задачу разными способами, при этом пришли к одному и тому же результату, только с наименьшими затратами. Рассмотрим более подробно каждое из занятий.

### *Занятие 1*

Основным видом деятельности первого занятия стала групповая работа. При выполнении задания в группах возникали различные сложности: студенты не могли прийти к единому мнению из-за этого возникали разногласия, также не все обучающиеся активно включались в процесс обсуждения, некоторые даже предпочитали просто «отсидеться», такие студенты пользуются результатами труда одноклассников, которые максимально включены в работу. Это, по нашему мнению, явилось следствием того, что студентам более комфортно работать индивидуально, либо в парах.

Во время нашей работы абсолютно все идеи, независимо от правильности, были приняты, использовалась интерактивная технология «мозговой штурм». Часть идей студентов была впоследствии отвергнута

самими обучающимися. Освоившись, они начали активно думать, фантазировать, все включились в работу, никто не боялся высказываться, так как высказывание не критиковалось, а только одобрялось и приветствовалось.

### *Занятие 2*

На данном занятии сведения давались студентам не в готовом виде, а поэтапно. С использованием дополнительных материалов предлагалось сравнить законодательную базу в области образования в России и в зарубежных странах: определить общие подходы и специфику. Изначально, данное задание привело студентов в ступор, так как не совсем понималось, что от них требуется, в дальнейшем обучающиеся так вовлеклись в работу, что попросили дополнительное время, чтоб оформить результат своих трудов в наглядной форме. В результате, благодаря переходу внутренней речи в письменную, мысли выстраивались в логическую цепочку, звенья которой взаимосвязаны между собой. Следовательно, студентам было легче сделать итоговые выводы и усвоить необходимые знания. За занятие мы проанализировали «путь» России к практике инклюзии, выделили общие тенденции, типичные для всех стран и особенности развития отечественной модели, обоснуйте необходимость сохранения вариативности в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальное образование, инклюзивное образование, образовательная интеграция, мейнстриминг).

### *Занятие 3*

Во время проведения занятия студенты работали очень активно. В обсуждение включились даже те обучающиеся, которые обычно предпочитали молча сидеть в ходе проведения семинара. Такую активность в начале занятия вызвало применение интерактивной технологии «мозговой штурм», в качестве разминки перед серьезной работой. Далее студенты поделились результатами выполнения домашнего задания. Данный подход подтолкнул их к активному общению во время прохождения спецкурса.

*Занятие 4* Данное занятие было построено в рамках юридической консультации для педагогов и родителей. Студентам удалось сформулировать вопросы

от имени: руководителя образовательного учреждения, педагога, родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ, родителя, воспитывающего ребенка, не имеющего отклонения в развитии.

#### *Занятие 5*

На данной встрече "изюминкой" стало то, что студентам самостоятельно предлагалось придумать задание (педагогическую задачу) для своего товарища, при этом обучающийся может давать консультации по решению данной задачи, если возникают затруднения и выставлять итоговый балл своему соседу по парте.

Такой прием способствовал развитию не только креативного компонента, так как студенты сами придумывают задание, фантазируют, но и проверке вариативного мышления, когнитивного компонента. Студенты с интересом и полной ответственностью и осознанием подошли к разработке заданий для своих товарищей. Выступая в роли эксперта и наставника, они ощущали свою значимость, что влияет не только на мотивацию к учебной деятельности, но и на познавательный интерес, который способствует успешному усвоению материала.

#### *Занятие 6*

На протяжении всего занятия поддерживался интерес студентов. Это обеспечивалось введением элементов занимательности, заданиями поискового характера («объясни», «докажи», «сравни»). Студентам предлагались задания с работой над педагогическими задачами так, чтоб у них возникла возможность не только решить данное задание, но и проанализировать, подумать верно ли выполнено и главное доказать свою точку зрения. Другие студенты в это время слушают своего товарища, анализируют его подход к выполнению заданию, задают вопросы

на уточнение, если что-то непонятно и дают свою оценку, то есть высказывают свою точку зрения относительно данного решения.

### *Занятие 7*

В течение данного занятия студенты познакомились с новым приёмом, который называется «Плюс – минус – интересно». Задачей обучающихся было проанализировать информацию, полученную во время занятия, и для себя разделить её на три группы: полезная информация, которая пригодится в жизни (плюс), информация, которая не пригодится (минус), информация интересная (интересно). В рамках данного приема рефлексия прошла наиболее плодотворно. Высказывания студентов строились наиболее корректно, так же в полной мере озвучивались достоинства и недостатки, что было интересного и какой момент вызывал скуку и хотелось отвлечься на другое занятие. Для преподавателя высказывания в таком русле служат мощным источником оценки своей работы, он четко видит, что следует подкорректировать, а где, так как это детям не интересно, следует преподнести данный материал, выбрав другую форму изложения.

### *Занятие 8*

На данном занятии мы использовали в полной мере информационно-коммуникационные технологии. Помимо презентации, к которой студенты уже привыкли, что параллельно высказывания учителя подтверждаются и выводятся на проекторе, было использовано видео сопровождение. Студентам показывался видео фрагмент после которого следовало обсуждение.

### *Занятие 9, 10*

Заключительные занятия оказались самыми насыщенными и серьезными по содержанию. Был организован круглый стол. Участники выбрали роли представителей органов управления образованием, министерства социальной защиты населения, руководителей образовательных учреждений, родителей, педагогов, психологов. Заранее

предлагалась проблематика обсуждения, участники в соответствии с выбранными ролями готовили сообщения и вопросы.

В целом занятия прошли успешно, студенты получили возможность раскрыть себя, узнали о своих сильных и слабых сторонах. На протяжении всех занятий участники учились общаться друг с другом, слушать друг друга, развивали готовность к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

После проведенной рефлексии, оказалось, что самым запоминающимся и самым понравившимся было последнее занятие. Студенты в полной мере проявили себя, общались друг с другом, радовались той работе, которую они делали вместе, выделили свой успех и свои продвижения.

### **2.3. Результаты формирующего эксперимента и их обсуждение**

После реализации программы формирующего эксперимента, нами был проведен повторный срез (Приложение Ж, таблицы № 14–17), направленный на анализ динамики уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования. В работе были использованы методики, аналогичные первому срезу. Для проверки достоверности различий был применен U-критерий Манна-Уитни. Ниже мы представляем обсуждение полученных результатов.

#### **Результаты исследования мотивационного компонента по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана**

Исследование мотивационного компонента выявило динамику развития уровня данного качества у студентов. Сравнение результатов уровня данного компонента готовности будущих педагогов к работе с родителями у студентов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме (рисунок 5).

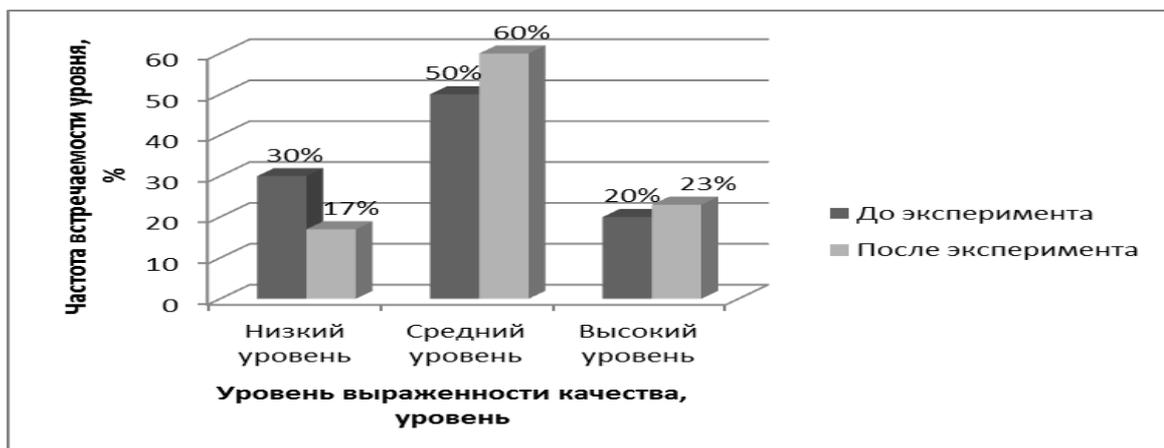


Рис. 5 Сравнение уровней выраженности мотивационного компонента в экспериментальной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что во время первого констатирующего среза среди студентов экспериментальной группы по результатам методики низкий уровень развития данного компонента имеют 30% обучающихся, 50% – средний уровень и 20% – высокий уровень.

Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились. Количество студентов с низким уровнем развития мотивационного компонента снизилось до 17%. Показатели среднего и высокого уровня напротив возросли: 60% и 23%. Такое распределение позволяет нам говорить о том, что уровень развития качества вырос после проведения формирующего эксперимента.

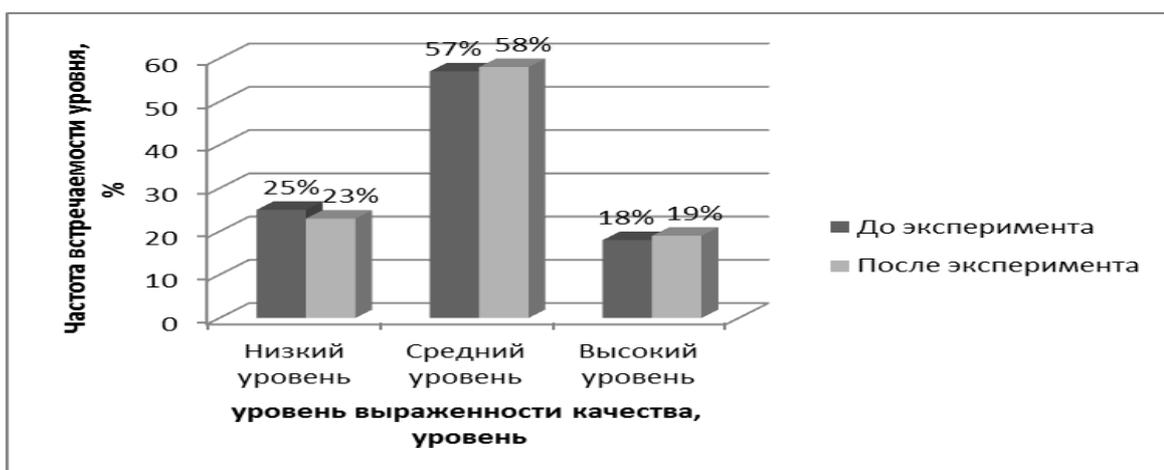


Рис. 6 Сравнение уровней выраженности мотивационного компонента в контрольной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что при проведении первого контрольного среза в контрольном классе студентов с низким уровнем развития данного качества – 25%, со средним уровнем – 57% и с высоким уровнем – 18%. Второй констатирующий срез показал незначительное повышение уровня развития качества. Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились. Количество студентов с низким уровнем развития мотивационного компонента снизилось до 23%. Показатели среднего и высокого уровня напротив возросли: 58% и 19%. Такое распределение позволяет нам говорить о том, что уровень развития качества вырос после проведения формирующего эксперимента.

Обобщая полученные результаты уровня развития мотивационного компонента, мы считаем, что работа по развитию у студентов готовности будущих педагогов к работе с родителями была эффективной, поскольку способствовала выраженной положительной динамике развития качества.

#### **Результаты исследования когнитивного компонента с помощью педагогических задач**



Рис. 7 Сравнение уровней выраженности когнитивного компонента в экспериментальной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что во время первого констатирующего среза среди студентов экспериментальной группы по результатам методики преобладал низкий уровень развития качества

(67%), а средний и высокий уровень встречался достаточно редко (23% и 10%). Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились. Количество студентов с низким уровнем развития когнитивного компонента снизилось до 57%. Показатели среднего и высокого уровня напротив возросли: 30% и 13%. Такое распределение позволяет нам говорить о том, что уровень развития качества вырос после проведения формирующего эксперимента.



Рис. 8 Сравнение уровней выраженности когнитивного компонента в контрольной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что при проведении первого контрольного среза в контрольной группе преобладали студенты с низким уровнем развития когнитивного компонента – 65%, со средним уровнем – 21% и высоким уровнем представлено всего 14%. Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились. Количество студентов с низким уровнем развития когнитивного компонента снизилось до 62%. Показатели среднего уровня напротив возросли: 24%, а вот показатели на высокого уровня остались прежние. Следовательно, мы можем сказать, что по результатам методики наблюдается незначительная положительная динамика развития когнитивного компонента.

Обобщая полученные результаты уровня развития когнитивного компонента, мы считаем, что работа по развитию у студентов готовности

будущих педагогов к работе с родителями была эффективной, поскольку способствовала выраженной положительной динамике развития качества.

### **Результаты исследования креативного компонента по методике личной креативности Е. Туник**

Сравнение результатов изучения креативного компонента в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента представлено на гистограмме (рисунок 9).



Рис. 9 Сравнение уровней выраженности креативного компонента в экспериментальной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что во время первого констатирующего среза среди студентов экспериментальной группы по результатам методики преобладал низкий уровень развития качества (67%), а средний и высокий уровень встречался достаточно редко (23% и 10%). Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились. Количество детей с низким уровнем развития креативного компонента снизилось до 54%. Показатели среднего и высокого уровня напротив возросли: 33% и 13%. Такое распределение позволяет нам говорить о том, что уровень развития качества вырос после проведения формирующего эксперимента.



Рис. 10 Сравнение уровней выраженности креативного компонента в контрольной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что при проведении первого контрольного среза в контрольной группе преобладали студенты с низким уровнем развития креативного компонента – 66%, со средним уровнем – 21% и высоким уровнем представлено всего 13%.

Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились: количество студентов с низким уровнем развития креативного компонента снизилось до 62%, показатели среднего и высокого уровня, напротив, возросли: 23% и 15%.

Следовательно, мы можем сказать, что по результатам методики наблюдается положительная динамика развития креативного компонента.

Обобщая полученные результаты уровня развития креативного компонента, мы считаем, что работа по развитию у студентов готовности будущих педагогов к работе с родителями была эффективной, поскольку способствовала выраженной положительной динамике развития данного компонента.

## Результаты исследования личностного компонента по методике изучения самооценки Дембо-Рубинштейна

Результаты сравнения уровня развития личностного компонента в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме (рисунок 11):



Рис. 11 Сравнение уровней выраженности личностного компонента в экспериментальной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что относительно каждого уровня очевидна положительная динамика. Количество студентов, демонстрирующих низкий уровень развития данного качества снизилось (23% до и 17% после).

Средний уровень развития после проведения формирующего эксперимента продемонстрировали 63%, а не 60%, а высокий уровень поднялся с 17% на 20% после формирующего эксперимента.

Следовательно, мы можем сказать, что по результатам методики наблюдается положительная динамика развития личностного компонента.



Рис. 12 Сравнение уровней выраженности личностного компонента в контрольной группе

По данным, представленным на гистограмме, видно, что при проведении первого контрольного среза в контрольной группе студентов с низким уровнем развития личностного компонента – 21%, со средним уровнем – 55% и высоким уровнем представлено 24%.

Отметим, что после проведения программы формирующего эксперимента показатели улучшились. Количество студентов с низким уровнем развития личностного компонента снизилось до 18%. Показатели среднего уровня напротив возросли: 58%, а вот показатели на высоком уровне остались прежние. Следовательно, мы можем сказать, что по результатам методики наблюдается положительная динамика развития личностного компонента.

Таким образом, мы можем сказать, что по результатам методики наблюдается позитивная динамика развития личностного компонента, как экспериментальном классе, так и в контрольных классах, но в экспериментальном она выражена больше.

## Анализ результатов исследования итогового уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования

На основании данных, полученных в результате проведенных методик, мы смогли определить уровень развития готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования у студентов экспериментальной и контрольной группах. Результаты итогового уровня развития готовности будущих педагогов до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме (рисунок 13 и рисунок 14):



Рис. 13. Итоговый уровень готовности будущих педагогов к работе с родителями в экспериментальной группе до и после формирующего эксперимента

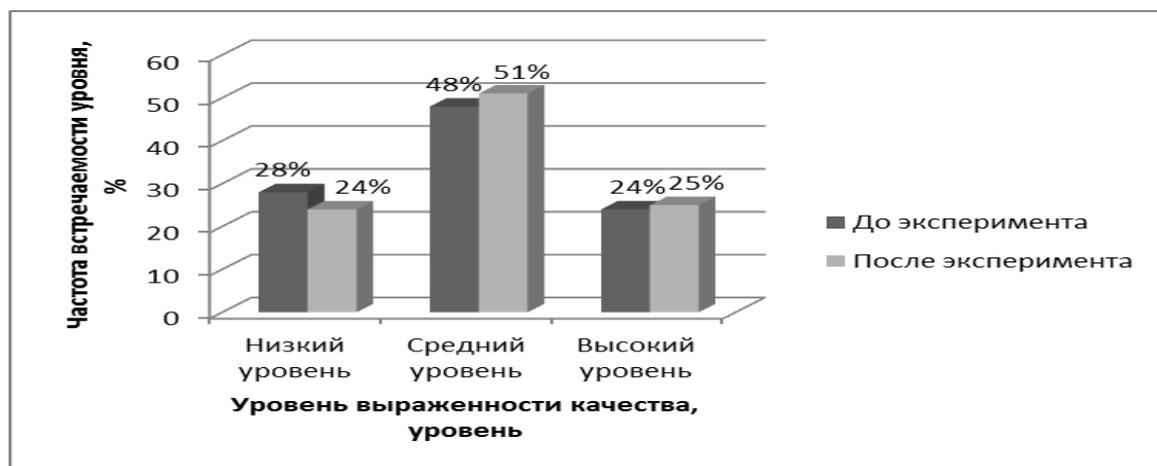


Рис. 14. Итоговый уровень готовности будущих педагогов к работе с родителями в контрольной группе до и после формирующего эксперимента

Итак, в экспериментальной группе количество студентов, имеющих низкий уровень готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования с 33% уменьшилось до 21%. В контрольной группе для общей выборки уровень снизился (с 28% до 24%).

К среднему уровню готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования в экспериментальном классе до формирующего эксперимента относилось 47% студентов, после их количество стало 44%. В контрольной группе для общей выборки в рамках среднего уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования произошли изменения в сторону увеличения количества студентов с 48% до 51%.

Относительно высокого уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования в экспериментальной группе увеличилось (с 20% до 35%). Очевидна положительная динамика развития. В контрольной группе в рамках высокого уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования изменения произошли на 1% (с 24% до 25%).

Для статистической проверки различий между уровнем готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования после формирующего эксперимента был применён U-критерий Манна-Уитни.

Мы провели сравнительный анализ между контрольной и экспериментальной группами по ряду параметров готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

Результат сравнительного анализа между показателями отражен в таблице 13.

Направление и достоверность различий между первой и второй группой  
по параметрам готовности будущих педагогов к работе с родителями  
в условиях инклюзивного образования

№ п/п	Наименование параметра сравнения	Группы сравнения (контрольная-экспериментальная)
1	Мотивационный компонент	Есть различия
2	Когнитивный компонент	Нет различий
3	Креативный компонент	Есть различия
4	Личностный компонент	Есть различия

Результаты расчетов показывают, что из 4 характеристик готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования по 3 выявлены достоверные различия между контрольной и экспериментальной группами.

Проведенный выше сравнительный анализ был направлен на сравнение уровней выраженности признаков. Он демонстрирует уровневые различия.

Между экспериментальной и контрольной группой выявлены различия на 0,95% достоверности в уровнях развития готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования после формирующего эксперимента.

Расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus v.2.1.

В целом результаты исследования свидетельствуют о повышении уровня развития готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования в экспериментальном классе и подтверждают эффективность предложенной нами программы.

Таким образом, мы экспериментально подтвердили, что проведение спецкурса «Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования» является эффективным средством повышения уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Изучив литературу по теме исследования, проанализировав современное состояние изучения проблемы, обобщив предыдущий опыт изучения готовности будущих педагогов к работе с родителями, нами был спланирован и проведён констатирующий эксперимент.

На основе анализа данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы можем сказать, что:

– сформированность готовности будущих педагогов к работе с родителями представлена тремя уровнями: низким, средним и высоким. Среди студентов к низкому уровню развития относятся примерно от 28% до 33%, к среднему – от 48% до 47%, к высокому от 24% до 20%.

– следует отметить, что студенты, обладающие низким уровнем готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования отличаются от других студентов низким уровнем развития таких компонентов, как мотивационный, когнитивный, креативный, личностный.

В двух группах (ИППО КГПУ и ФНК КГПУ) преобладает средний и низкий уровень готовности будущих педагогов к работе с родителями, следовательно, существует необходимость развивать готовность будущих педагогов, поэтому нами был спланирован формирующий эксперимент.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что после проведения эксперимента в экспериментальной группе произошли значительные изменения в уровнях готовности будущих педагогов к работе с родителями. Число студентов с высоким уровнем готовности будущих педагогов к работе с родителями возросло с 20% до 35%, со средним – уменьшилось с 47% до 44%, с низким – уменьшилось с 33% до 21%.

В контрольной группе также произошли изменения, но совсем незначительные. Число студентов с высоким уровнем готовности будущих педагогов к работе с родителями увеличилось на 1%. Студентов, имеющих

средний уровень, стало на 3% больше (48% до эксперимента и 51% после эксперимента), и на 4% уменьшилось число студентов, имеющих низкий уровень готовности будущих педагогов к работе с родителями (28% до эксперимента и 24% после эксперимента). В целом уровни (низкий, средний, высокий) готовности у студентов контрольной группы практически не изменились.

Между экспериментальной и контрольной группой выявлены различия на 0,95% достоверности в уровнях готовности будущих педагогов к работе с родителями после формирующего эксперимента.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод, что разработанный в ходе исследования спецкурс «Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования» является эффективным средством повышения уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В психолого-педагогической литературе активно подчеркивается, что уже на первой ступени инклюзивного образования остро встает проблема дефицита готовности учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями.

Появляются такие психологические «барьеры», как: страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с родителями. Это ставит серьезные задачи перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы, по формированию психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования.

В ходе анализа литературы по проблеме исследования нами были изучены различные теоретические аспекты проблемы: это собственно понятия «инклюзивное образование», «готовность педагога», критерии готовности. Так же были рассмотрены основные психологические характеристики и особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Изучив литературу по теме исследования и рассмотрев позицию многих авторов на проблему взаимодействия с родителями в условиях инклюзивного образования, нами был спланирован и проведён констатирующий эксперимент.

Для проведения экспериментального исследования был подобран комплекс методик, позволяющий выявить уровень развития готовности педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования: мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана), изучение самооценки. (модификация методики

Дембо–Рубинштейн), диагностика личной креативности Е. Туник, педагогические задачи.

Сформированность готовности будущих педагогов к работе с родителями представлена тремя уровнями: низким, средним и высоким. Среди студентов к низкому уровню развития относятся примерно от 28% до 33%, к среднему – от 48% до 47%, к высокому от 24% до 20%.

Следует отметить, что студенты, обладающие низким уровнем готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования отличаются от других студентов низким уровнем развития таких компонентов, как мотивационный, когнитивный, креативный, личностный.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, была выделена группа студентов, испытывающих трудности с выполнением заданий, направленных на взаимодействие с родителями.

Полученные результаты легли в основу формирующего эксперимента, направленного на повышение уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования.

Оптимальной формой работы со студентами является клуб молодого педагога с включением различных методических приемов. Такая организация позволяет создать благоприятную атмосферу для формирования готовности будущих педагогов у студентов, так как в этом существует необходимость.

Такая организация деятельности студентов позволяет создать оптимальную атмосферу для самораскрытия, активного вовлечения в работу каждого из участников.

Разработка данного спецкурса дает возможность развернуть содержание темы в строго логической последовательности, установить правильное соотношение работы над примерами, педагогическими задачами, выводом правил и осмысливанием обобщений.

В разработанном спецкурсе подобранный практический материал для занятий, стимулирует включение студентов в поиск различных вариантов

решения педагогических ситуаций, подчеркивая важность этой способности (умения) в повседневной жизни.

Основу поэтапного формирования готовности будущего педагога к работе с родителями в условиях инклюзивного образования составили:

- образовательные технологии с направленностью на развитие творческих качеств личности: интегративные технологии, социально-воспитательные технологии;

- педагогические технологии на основе гуманно-личностной ориентации педагогического процесса;

- технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов (активные методы обучения): проблемное обучение (частично-поисковый метод), интерактивные технологии (технология проведения диспутов);

- игровые технологии: педагогические игры, ролевые игры;

- технологии интеграции в образовании: интегративные формы обучения (семинар-практикум, лекция-диалог);

- тренинг.

Студенты активно включались в выполнение заданий, с интересом решали предложенные педагогические задачи. На занятиях вносили свои предложения в ход работы и выполнение заданий, искали приемлемые для себя способы решения поставленных задач, делились ими с однокурсниками.

Между экспериментальной и контрольной группой выявлены различия на 0,95% достоверности в уровнях готовности будущих педагогов к работе с родителями после формирующего эксперимента.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод, что разработанный в ходе исследования спецкурс «Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования» является эффективным средством повышения уровня готовности будущих педагогов к работе с родителями, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование № 1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011. С. 44–47.
2. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М., 2010. С. 104–115.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М.: МГПУ, 1990. 217 с.
4. Айбазова М.Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика, 2014. N 4. С. 82–86.
5. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб.пособие для студ. высш. учеб.Заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 368 с.
6. Антипьева Н.В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: Правовое регулирование: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Владос–Пресс, 2002. 224 с.
7. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. 2004. N 2. С. 14–19.
8. Балакирева Н.М. Критерии оценки профессиональной готовности будущих учителей физики к использованию технологии педагогической мастерской // Фундаментальные исследования, 2011. N 12. С. 732–737. URL: [www.rae.ru/fs](http://www.rae.ru/fs) (дата обращения 15.01.2017).
9. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990. 184 с.

10. Боровик В.Г. Об организации инклюзивного образования в условиях совершенствования образовательного законодательства // Администратор образования, 2013. N 7. С. 55–61.

11. Всемирная программа действий в отношении инвалидов. ООН, 1982. URL: [www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/prog3](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3) (дата обращения 20.01.2017).

12. Валицкая А.П. Инклюзивное образование – образование для всех // Социальная педагогика, 2009. N 1. С. 18–22.

13. Вахтель Г. Инклюзивное образование детей с проблемами в развитии как актуальное направление образовательной политики // Социальная педагогика, 2009. N 1. С. 24–27.

14. Введение в профессию «Социальный педагог» .Лекция 6. Понятие нормы и отклонения от нормы в социальной педагогике. URL: <http://www.fage87.hl8.ru> (дата обращения 26.02.2017).

15. Воробьева О.В. Программа профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде // Педагогический журнал Башкортостана, 2014. N 2. С. 113–119.

16. Гайдукевич С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб. метод. пособие. Минск: БГПУ, 2006. 98 с.

17. Годовникова Л.В. Интегрированное обучение в массовой школе: психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. С. 56.

18. Гонеев А.Д. Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Ученые записки Орловского государственного университета, 2013. N 4. С. 341–345.

19. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 24 с.
20. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств. Текст, принятый Всемирным форумом по образованию Дакар, Сенегал, 26-28 апреля 2000 г. URL: [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org). (дата обращения: 22.02.2017).
21. Декларация прав ребенка. ООН, 1959. URL: <http://priuttambov.ucoz.ru/deklaraciya>. (дата обращения: 22.02.2017).
22. Закон Российской Федерации «Об образовании» № 3266–1 от 10.07.1992. URL: [www.consultant.ru/popular/edu](http://www.consultant.ru/popular/edu). (дата обращения: 22.02.2017).
23. Дементьева И.Ф. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы // Социальная педагогика, 2012. N 2. С. 40–42.
24. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 1997. 188 с.
25. Дьяченко М.И. Психологическая готовность. М.: Наука, 1986. 122 с.
26. Дьяченко В.Г. Руководство по социальной педиатрии. Хабаровск : изд-во ДВГМУ, 2010. 322 с.
27. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Москва: Дрофа, 2000. 465 с.
28. Жукова В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» // Известия Томского политехнического университета, 2012. N 6. С. 117–121.
29. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

30. Змушко А.М. На пути к инклюзивному образованию // Специальная адукация, 2009. N 1. С. 49–54.
31. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
32. Инклюзивное образование: перспективы развития в России // Матлы Международной научно-практической конференции 23-25 июля 2006 г., г. Голицыно. М.: ИЦ «Наука», 2006. 423 с.
33. Инклюзивное образование лиц с нарушениями зрительной, слуховой, интеллектуальной и двигательной сферы. Программа повышения квалификации. СПб.: Изд-во «РГПУ им. А.И. Герцена», 2010. 67 с.
34. Кашлач И.Ф. Подготовка будущих учителей к развитию логической памяти учащихся общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08. СПб., 2006. 187 с.
35. Ковалев Е.В. Нормативно-правовые аспекты введения инклюзивного образования: на примере опыта города Москвы // Администратор образования, 2010. N 22. С. 72–75.
36. Коренева Е.Н. Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. N 8. С. 74–76.
37. Коршакова Э.С. Перспективы и противоречия внедрения инклюзивного образования в России // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2014. N 40. С. 59–63.
38. Крюкова Т.Б. Структурные компоненты психологической готовности будущих инженеров электроэнергетической отрасли. 2012. URL: [www.rusnauka.com/htm](http://www.rusnauka.com/htm). (дата доступа: 22.02.2017).
39. Кулагина Е.В. Занятость родителей в семьях с детьми-инвалидами // Социологические исследования, 2004. N 6. С. 85–88.
40. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. С. 55–61.

41. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый, 2011. N 12. С. 60–62.
42. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 263 с.
43. Левитская А.А. Состояние и перспективы инклюзивного образования в России // Социальная педагогика, 2009. N 1. С. 4–7.
44. Малофеев Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2009. N 6. С. 3–8.
45. Малофеев Н.Н. Особый ребёнок – обычное детство // Дефектология, 2010. N 6. С. 3–8.
46. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. М.: Печатный двор, 1996. Ч. 1. Западная Европа. 182 с.
47. Матасов Ю.Т. Инклюзивное образование: предпосылки и барьеры // Социальная педагогика. 2009. N 1. С. 22–24.
48. Медведев Д.А. Президент Российской Федерации. Материалы заседания Коллегии Министерства образования и науки Республики Хакасия, декабрь 2011 года. URL: [www.kremlin.ru/events/president/news/10677](http://www.kremlin.ru/events/president/news/10677) (дата обращения: 22.02.2017).
49. Мёдова Н.А. Обучение и развитие детей со сложными комплексными нарушениями: метод. рекомендации. МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики». Томск, 2013. С. 5.
50. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Здоровье детей, 2011. N 4. С. 11-14.
51. Михальченко К.А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. Конф. СПб.: Реноме, 2012. С. 77–79.
52. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 48 с.

53. О классификациях и критериях, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными государственными учреждениями медико-социальной экспертизы. URL: [www.docs.cntd.ru/document/420327890](http://www.docs.cntd.ru/document/420327890) (дата обращения 08.04.2017).

54. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб: Питер, 2013. 304 с.

55. Платонов К.К. Психология. М.: Высшая школа, 1977. С. 92–93.

56. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071.html> (дата обращения: 24.08.2016).

57. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

58. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: монография / Н.В. Ипполитова и др. Шадринск: ШГПИ, 2010. 244 с.

59. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р «Об утверждении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901807908> (дата обращения: 22.04.2017)

60. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. 320 с.

61. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999. С. 235–237.

62. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями: Принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г. // Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителей-дефектологов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 159–162.

63. Серых А.Б. Формирование готовности педагога к работе с виктимными детьми. Калининград, 2000. 156 с.
64. Сорокоумова С.Н. Подготовка педагогов к психолого-педагогическому сопровождению детей в инклюзивном обучении // Приволжский научный журнал. 2010. N 4. С. 268–272.
65. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
66. Староверов М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога работающего с детьми с ОВЗ. М.: Владос, 2011. 166 с.
67. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
68. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Издательский центр «Аделант», 2014. 800 с.
69. Федеральный закон об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании) от 2 июня 1999 года. URL: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/di-gosudarstvo> (дата обращения 25.05.2017).
70. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.04.2017).
71. Феоктистова В.А. Очерки истории зарубежной тифлопедагогики и практики обучения слепых и слабовидящих детей: учеб. пособие. Л., 1973. 119 с.
72. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 59–64.
73. Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Готовность педагога как основной фактор успешной работы в инклюзивной среде // Современные тенденции развития науки и технологий, 2016. N5. С. 132–135.

74. Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Особенности учителей – женщин и учителей-мужчин в условиях инклюзивного образования // Научно-технический прогресс и современное общество: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции молодых ученых, 15 января 2017 г. Москва: НОО «Профессиональная наука», 2017. С. 415–418.

75. Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Организация работы с родителями школьников в условиях инклюзивного образования // Педагог-исследователь: реалии педагогических практик. Красноярск, 2016. С. 95–97.

76. Филиппова Ю.С., Петрова Т.И. Взаимодействие семьи и школы в условиях реализации ФГОС // Актуальные проблемы образования: история и современность: сб. научных статей. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 35–39.

77. Формирование у будущих педагогов профессиональной позиции принятия особого ребенка / С.В. Шандыбо и др. Научная школа профессора В.А. Адольфа: коллективная монография / под науч. ред. Н.Ф. Ильиной. Красноярск, 2015. С. 177-189.

78. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: SWOT-анализ образовательного пространства вуза // Известия Смоленского государственного университета. 2014. N 4. С. 401–411.

79. Хитрюк В.В. Компетентностная характеристика уровней сформированности инклюзивной готовности педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. N 5. С. 138–146.

80. Хитрюк В.В. Концепция формирования инклюзивной готовности педагогов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, 2014. N 1. С. 163–169.

81. Хомутова М.Н. Психологическая готовность педагогов к реализации инклюзивного образования // Инклюзивное образование:

проблемы управления и технологии реализации. Екатеринбург, 2013. Часть 3. 89 с.

82. Черныш М.Ф. Семья и родительство в современной России. Отчет о результатах исследования. М., 2009. URL:[http://podrostok.do.am/\\_ld/0/3\\_issledovanie-se.pdf](http://podrostok.do.am/_ld/0/3_issledovanie-se.pdf) (дата обращения: 01.03.2017).

83. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Изд-во ВЛАДОС–ПРЕСС, 2001. 96 с.

84. Шандыбо С.В. К вопросу о проблемах подготовки специалиста, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Личность в изменяющихся социальных условиях: материалы конференции, Красноярск: Издательство Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2010. С. 233–235.

85. Швец И.С. Как повысить эффективность взаимодействия педагогов с родителями в инклюзивной школе // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Алехина С.В. М.: МГППУ, 2013. С. 26–28.

86. Ackoff R.L., Gharajedadi J. Reflection on Systems and their Models // Systems Research, 1996. Vol. 13. N 1. P. 13– 23.

87. Culham A., Nind M. Deconstructing Normalisation: Clearing the Way for Inclusion // Journal of Intellectual and Developmental Disability, 2003. Vol. 28. N 1. P. 65–78.

88. Deno E.N. Special Education as Developmental Capital // Exceptional Children, 1970. N 37. P. 229–237.

89. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // The International Social Role Valorization Journal, 1994. Vol. 1. N 2. P. 19–23.

90. The Costs of Inclusion / J. MacBeath, M. Galton, S. Steward et. al. Cambridge: Victoria Press, 2005. 78 p.

91. Filippova Yu.S., Petrova T.I. The question of inclusion // Education, Science, and Humanities Academic Research Conference. San Francisco, USA. 2017.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение А

**Тема лекции:** «Понятие и сущность инклюзивного образования».

**Контингент учащихся:** данная лекция предназначена для студентов 1 курса, обучающихся по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата).

**Вид лекции:** вводная лекция

**Цель лекции:** сформировать представление об инклюзии, проанализировать становление инклюзивного образования в России,

**Задачи лекции:**

- рассмотреть определение инклюзивного образования.
- сравнить инклюзию в России и зарубежных странах
- дать опыт проживания реального взаимодействия.
- выделить общие тенденции, типичные для всех стран и особенности развития отечественной модели.

**Структура лекции:**

- вступление;
- основные определения;
- история инклюзивного образования;
- практическая работа;
- заключение (озвучивается список литературы).

**Литература:**

1. Грозная Н.С. Инклюзивное образование за рубежом. От мечты к реальности // Синдром дауна XXI век. 2011. N 1. С. 34–41.
2. Малофеев Н.Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна// Альманах ИКП РАО. 2007. N 11.

3. Назарова Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях // Специальное образование. N 3. 2012. С. 35.
4. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Под ред. С.В. Алёхиной, М., МГППУ, ООО «Буки Веди». 2013.
5. Специальное образование в развитии. Современные проблемы специального образования в Нидерландах, России, Швеции, Великобритании, США / Науч. ред.: К. ван Рейсвейк, Н. Форман, Л.М. Шипицына. СПб. 1996.
6. Шипицына Л.М., Паниер М., Вейнс В. и др. Специальное обучение в России и Фландрии: сходства и различия. СПб., 1998.
7. Шипицына Л.М., Рейсвейк К. ван. Навстречу друг другу: пути интеграции. Специальное образование в массовых школах в России и в Нидерландах. СПб, 1998.
8. Фурьева Т.В. Сравнительная педагогика особенных детей: теоретико-методологический аспект. Монография. Красноярск. 2002.

**Наглядный материал:** презентация, видеоматериалы

План конспект:

Каждый день, встречаясь, мы произносим хорошо известное всем слово – Здравствуйте! А знаете ли вы, что это не простое приветствие? Это слово пожелание здоровья.

Давайте поприветствуем друг друга, как жители разных стран

– сложить руки на уровне груди и поклониться (Япония)

– потереться носами (Новая Зеландия)

– пожать друг другу руки, стоя на большом расстоянии друг от друга (Великобритания)

– показать язык (Тибет)

– крепко обнять и поцеловать друг друга в щеки (Россия)

Посмотрите на высказывание, как вы его понимаете?

«Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах» (обсуждение)

Я предлагаю вам вспомнить сказку Валентина Катаева "Цветик-Семицветик". А сделаем мы это так: я буду задавать вопросы, а вы – будете отвечать.

Кто помнит волшебные слова? (Лети, лети лепесток, через запад на восток, через север, через юг, возвращайся, сделав круг. Облетев вокруг земли, быть по-моему вели)

Почему мальчик на скамейке отказался бегать с Женей? (Потому что больные ноги, передвигается с помощью костылей, инвалид)

Сколько лепестков было у волшебного цветка? (7)

Какое желание загадала Женя последним? (Чтоб мальчик стал здоров)

– К сожалению, на нашей планете есть немало людей обделенных физическим здоровьем, т.е. эти люди инвалиды или с рождения или в результате перенесенной болезни или травм.

В современной науке и практике для обозначения, описания педагогического процесса, в котором здоровые дети и дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются и воспитываются вместе, используются такие термины, как интеграция, мэйнстриминг, инклюзия. Термин «интеграция» произошел от латинского слова *integrare* – восполнять, дополнять. В педагогике термин «социальная интеграция» появился в XX в. и использовался первоначально преимущественно в США применительно к проблемам расовых, этнических меньшинств, с 60-х годов XX в. термин вошел в речевой оборот Европы и стал применяться в контексте проблем людей с ограниченными возможностями здоровья. К началу XXI века за рубежом интеграция в широком социально-философском смысле понимается как форма бытия, совместной жизни обычных людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, что предусматривает осуществление не ограничиваемого участия человека с особыми потребностями во всех социальных процессах, на всех ступенях

образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций, причем это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Зарубежная педагогика рассматривает интеграцию как возможность совместной жизни и учения обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья при поддержке и сопровождении этого процесса мерами экономического, организационного, дидактического и методического характера.

Мэйнстриминг (от англ. *mainstream*, т.е. выравнивание, приведение к распространенному образцу) – понятие, используемое в зарубежной литературе, обозначает стратегию, при которой ученики, имеющие инвалидность, общаются со сверстниками в рамках различных досуговых программ, что позволяет расширять их социальные контакты. Каких либо образовательных целей здесь, как правило, не ставится. Основными недостатками указанных форм объединения (интеграция, мэйнстриминг), по мнению исследователей, выступает неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов. Ребенок с ограниченными возможностями вынужден адаптироваться к имеющимся условиям образования, остающимся в целом неизменными. То есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья должен быть достаточно подготовлен в плане познавательного и личностного развития к обучению в массовом образовательном учреждении. Для облегчения процесса обучения предполагается введение системы дефектологической, психолого-педагогической помощи ребенку.

Анализ определений разных авторов и вывод общего определения (презентация)

Инклюзивное образование – (от франц. *inclusif* – включающий в себя), термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные,

эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями. Термин «инклюзивное образование» является более современным, отражающим новый взгляд не только на систему образования, но и на место человека в обществе. Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, школьной среды к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, (перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей, необходимые средства обучения согласно типу отклонения развития ребенка, психологическую и методическую готовность учителей, и другое). Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в массовые учреждения, где считается важным снять все барьеры на пути к полному участию каждого ребенка в образовательном процессе. Американская педагогика рассматривает инклюзию как кардинальное преобразование массовой школы под задачи и потребности совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии. В немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно мало. Здесь продолжают пользоваться терминами «интеграция», «совместное обучение», «включение». Страны, ориентирующиеся на американскую образовательную модель, в том числе и Россия, все шире используют термин «инклюзия»

Видеофрагмент

Задание:

Проанализируйте «путь» России к практике инклюзии, выделите общие тенденции, типичные для всех стран и особенности развития отечественной модели (обсуждение)

Хочется Вам рассказать одну историю

В американском городе Сиэтле в 1998 году проходила олимпиада для людей с ограниченными возможностями – паралимпийская олимпиада.

Во время забега на дистанции стало плохо спортсмену, и он упал.

В забеге принимало участие 9 спортсменов. Каждый из них приехал на олимпиаду с надеждой победить, завоевать медаль для своей страны. Но когда спортсмены увидели, что их соперник упал, они прекратили бег, вернулись к нему, подняли его на руки и понесли к финишу. Все 9 спортсменов одновременно пересекли финишную черту.

Как, вы думаете, как отреагировали на это болельщики на трибунах?

(Ответы студентов)

Люди на трибунах встали и долго аплодировали. Они были восхищены поступком спортсменов, которые проявили лучшие человеческие качества в тот момент, когда решалась судьба и их медали.

Как вы думаете, какое решение приняли судьи по отношению к спортсменам, которые нарушили все правила проведения олимпиады?

(Ответы студентов)

Судьи приняли решение, что каждый из 9 спортсменов достоин золотой медали в этом забеге. Ведь они прошли испытание не только на физическую силу и выносливость, но и на милосердие.

Упражнение «Слепой и поводырь» (звучит музыка)

Очень важно, чтоб человек был милосерден к другим, если вдруг несчастье когда-нибудь случится у Вас, желаю, чтобы рядом оказались сострадательные и равнодушные люди, готовые протянуть руку помощи. Ну а для того, чтобы вы почувствовали эту руку помощи, руку друга, предлагаю разбиться на пары и поиграть: тот, кто стоит слева, закрывает глаза – он будет «слепым». Второй партнёр станет «поводырем». Поводырь

берет слепого за руку и медленно ведёт его через комнату. У поводыря необычная задача – он отвечает не только за себя, но и за партнера, он должен настроиться на это новое состояние. Выберите себе темп таким образом, чтобы слепой начал чувствовать себя всё увереннее. Пожалуйста, не разговаривайте друг с другом, используйте другие способы общения (2–3 минуты).

Поменяйтесь ролями. По окончании – обсуждение: не было ли участникам страшно, уверенно ли они себя чувствовали, насколько они могли доверять друг другу, насколько принимали на себя ответственность за безопасность другого.

Видеофрагмент (обсуждение)

Практическая работа (Упражнение на взаимодействие)

Сейчас я попрошу вас встать 5 человек, закрыть глаза и представить себя в темной незнакомой комнате. А теперь будьте предельно внимательны и осторожны, выполняя мои команды.

Команды: сделать шаг вправо, два шага вперед, шаг влево, шаг назад, присесть, повернуться влево, шаг назад, еще раз повернуться влево, шаг вправо и вперед, повернуться вокруг себя.

Не открывая глаз, ответьте, пожалуйста, где вы находитесь, куда пришли? А прийти вы должны были туда, откуда начали движение.

Рефлексия:

Откройте глаза. Получилось ли прийти в нужную точку? Что вы чувствовали, двигаясь с закрытыми глазами?

2. Приглашаются 2 человека. С закрытыми глазами нарисуйте на доске дом.

Рефлексия:

– Что почувствовали? О чем подумали? Трудно ли было выполнять задания?

3. Вы все хотя бы раз бывали в кинотеатре, сидели в зрительном зале.

– Как вы думаете, в зрительный зал могут прийти люди, у которых не видят глазами? (ответы детей) Эти люди могут прийти в зрительный зал, но они смогут только слушать, а не смотреть.

4. Предлагаю выполнить ещё одно задание «Принеси предмет закрытыми глазами»

– Подойдите кто-то один, завяжите глаза. А теперь подойдите к книжному шкафу и возьмите книгу с 3-ей полки. Принеси её мне.

Рефлексия:

Что испытывали, при выполнении, этого задания? Хотелось ли вам снять повязку и открыть глаза?

– Вот так чувствуют себя в нашей жизни особые дети и важно в такие моменты оказаться человеком с большой буквы и протянуть руку помощи.

Наше занятие мы хочется завершить прекрасным стихотворением.

От сердца к сердцу тропку проложить,  
Почувствовать чужую боль и силу -  
Вот так по Библии предписано нам жить!  
И как бы хорошо всем людям было!  
О милосердии не скажешь много слов -  
Оно, великий дар от Бога,  
Как солнца луч среди мрачных облаков,  
Всегда найдет к больной душе дорогу.  
Суров и беспощаден наступивший век,  
И каждому свое в нем испытание дается,  
Но если ты пришел на Землю, человек,  
То знай, любое зло дотла добром сотрется.

## **Тема занятия: Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды**

**Цель:** разработать макет инклюзивной образовательной среды в соответствии с требованиями юридических документов и научных исследований в малых группах по 4-5 человек и описать характеристики модели устно перед большой группой.

**Теоретические, справочно-информационные и т.п. материалы по теме занятия** (учебники, статьи, методические материалы)

Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет». 2013. 110 с.

**Перечень (образцы) дидактического материала, используемого на занятии.**

Карточки с заданиями для работы мини-группы.

**Перечень и краткое описание технических (программных) средств, необходимых для проведения занятий.**

Компьютерное оборудование (ноутбук, проектор, колонки)

**Рекомендации студентам по подготовке к занятию с указанием литературы.**

Посмотрите в учебном пособии Сунцовой А.С. тему про образовательную среду С. 23–28.

**Практические задачи, задания, упражнения.**

Моделирование инклюзивной образовательной среды

**Задания студентам для самостоятельной работы.**

Ознакомиться с нормативно-правовой базой по инклюзивному образованию

**РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ЗАНЯТИЯ (с обязательным указанием на инновационность целей, содержания, методов, форм и средств обучения)**

**Организация семинара**

– Вступительное слово преподавателя (5 мин).

- Актуализация знаний (5 мин).
- Работа в парах (10 мин).
- Пояснения преподавателя по выполненному заданию (5мин).
- Индивидуальная работа (5 мин).
- Пояснения преподавателя по выполненному заданию (5мин).
- Просмотр видеотрейлера и его обсуждение (15 мин).
- Работа в группах (25 минут).
- Рефлексия, подведение итогов (10 мин).
- Заключительное слово преподавателя (5мин).

### **Список литературы**

1. Мёдова Н.А. Инклюзивное образование в схемах и таблицах: методическое пособие / ТОУНБ им. А.С. Пушкина, Отдел организации обслуживания инвалидов по зрению; МБЛПУ ЗОТ «Центр медицинской профилактики»; отв. за выпуск А. А. Коваленко. Томск, 2012. 24 с.

2. Сунцова А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.

3. Шевчук Л.Е. Теория и практика интегрированного обучения учащихся с особенностями развития в общеобразовательной школе: Монография. Челябинск, 2005.

### **План-конспект**

**Тема занятия: Понятие и сущность инклюзивной образовательной среды**

**Цель:** раскрыть сущность понятия «инклюзивная образовательная среда»

В современной психолого-педагогической науке и практике понятие «образовательная среда» широко используется при обсуждении условий обучения и воспитания. Исследованию проблем образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Я. Корчак, Дж. Гибсон, В.А. Ясвин, С.В. Тарасов, Г.А. Ковалев и др.). Образовательная среда – это система влияний и условий формирования

личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении (Ясвин В.А.). Обсуждение представлений студентов об образовательной среде. Рассмотрим понятие и сущность категории «образовательная среда».

Вывод определения образовательная среда (работа в парах)

На столах лежат карточки с определениями разных авторов

Сопоставление компонентов структуры образовательной среды

1 пространственно-предметный компонент (в)

2 содержательно-методический компонент (б)

3 коммуникативно-организационный компонент (а)

а) особенности субъектов образовательной среды, психологический климат в коллективе, особенности управления

б) концепции обучения и воспитания, образовательные программы, формы и технологии организации обучения и воспитания

в) архитектурно- пространственная организация жизнедеятельности субъектов

Мифы об инклюзивном образовании, выявить какие утверждения верные

Первый миф: Инклюзия - это красивое название системы, при которой все ученики свалены "в одну кучу"

Мы убеждены в том, что инклюзия - это не просто проект "из доброй воли". Инклюзия – это подход и философия, которая предполагает, что все ученики (и с инвалидностью, и без инвалидности) получают больше возможностей и в плане социальном, и в плане учебы. Инклюзия – это не значит просто собрать всех детей "в кучу", а наоборот, она способствует тому, чтобы каждый ученик чувствовал себя принятым, чтобы его способности и потребности учитывались и были оценены. Инклюзия – это подход, при котором учитывается разнообразие учеников, при котором учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности. В этом процессе важна роль учителей и специальных педагогов, которые

привносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой.

Второй миф: Инклюзивное образование означает, что все ученики, которые имеют специальные образовательные потребности и нуждаются в какой-то поддержке, не будут этого получать в должной мере.

Это не так. Инклюзивный подход означает, что учителя оказывают индивидуальную поддержку всем ученикам, но при этом какие-то группы учеников не отделены от других. Дети получают знания во многих местах и разными путями. Инклюзивные школы – очень гибкие в этом смысле, так как позволяют учителям и ученикам получать доступ к необходимой поддержке и услугам, тогда и там, где это необходимо. Гибкое расписание, работа с родителями, взаимодействие с общественными организациями, совместная внеклассная работа - вот несколько способов, которые помогают педагогам лучше подстраиваться под интересы и нужды детей, способствовать тому, чтобы дети с инвалидностью получали необходимые услуги и поддержку.

Третий миф: Инклюзия означает, что все ученики должны проводить все учебное время в классе.

Это тоже не так. Практика инклюзивного образования показывает, что дело не в месте, а в самом участии и практике сотрудничества. Каждый получает знания в разных местах, и традиционный класс – только одно из этих мест. Есть еще библиотека, лаборатории, компьютерные классы, игровые площадки, спортзал, школьный двор и др. Неважно, где находятся ученики, главное, чтобы они находились среди сверстников. Иногда для учебы нужно, чтобы ученик был со всем классом, иногда – в небольшой группе, а иногда - даже наедине с учителем.

Четвертый миф: Дети-инвалиды в классе – это изгои. Над ними издеваются одноклассники.

Исследования показывают, что, наоборот, между обычными детьми и детьми-инвалидами в инклюзивных классах складываются вполне прочные

и длительные дружеские отношения. Эта дружба поможет им лучше относиться к разнообразию. Ученики чувствуют себя более комфортно и не боятся общаться с людьми, которые отличаются от них. Они на другом уровне общаются со своими сверстниками-инвалидами. Инклюзивный класс – это место, где студенты с инвалидностью и без инвалидности находятся в атмосфере доброжелательности, справедливости и терпимости. Конечно, дети и подростки дразнят – даже жестоко и обидно – это обычное дело в их среде. Но в инклюзивных классах ученики с инвалидностью получают свою порцию насмешек не больше и не меньше всех остальных.

Пятый миф: Учителя не знают, как учить детей с инвалидностью и боятся, что если они сделают какую-то ошибку или эти дети не будут учиться, на них будут жаловаться.

Учителя используют учебный план как инструмент, с помощью которого они учат своих учеников вещам, которые пригодятся им в жизни. Некоторые дети усваивают материал медленнее остальных. Поскольку учителя отдают себе отчет в том, что все ученики не могут в полной мере и одновременно усвоить все компоненты программы, они пытаются учитывать индивидуальные особенности учеников, чтобы материал был понят в наиболее полной мере. Инвалидность – это одна из возможных особенностей, и, вопрос о том, как учить именно таких детей, на самом деле, не вопрос. Педагог оценивает способности и потребности учеников, что помогает ему работать с ними, в том числе, с учениками-инвалидами. И если учитель будет стараться приблизить учебные задачи к потребностям ученика, даже нежелающего учиться, риск того, что на него будут жаловаться, минимален.

Шестой миф. Обычные ученики будут отвлекаться в то время, как учитель будет заниматься с учениками-инвалидами, и им будет уделяться меньше внимания.

Любой учитель скажет вам, что в его классе все ученики разные – по национальной, классовой принадлежности, выходцы из разной

культурной среды и пр., а также отличаются по своим способностям. Это разнообразие вынуждает педагогов искать индивидуальный подход к ученикам. В инклюзивном классе к детям без инвалидности, так же, как к детям-инвалидам, будет применяться индивидуальный подход. При этом важно, чтобы соблюдались следующие факторы:

- сотрудничество учителей: ни один педагог не может хорошо учить всех своих учеников, если не будет получать помощь и советы коллег;

- приспособление программ под индивидуальные нужды учеников. Учителя используют разные подходы для обучения детей с разными способностями, потребностями, предпочтениями;

- педагог должен убедиться, что все ученики имеют доступ к информации, знаниям и навыкам;

- педагог должен верить в успехи своих учеников. Для всех учеников, независимо от их особенностей, должны быть высокие ожидания;

Седьмой миф: Когда ученики с инвалидностью находятся в классе со всеми, уровень преподаваемых знаний снижается, чтобы приспособиться к способностям инвалидов.

При инклюзивном подходе выигрывают все ученики, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания на уроке, например, истории, для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик должен соответствовать основным требованиям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени.

Восьмой миф: Ученики с инвалидностью должны общаться с другими детьми с такой же или похожей инвалидностью. В общем классе им не будет хватать этого общения.

Не надо думать, что инвалидность, делая людей похожими, является тем самым принципом, по которому следует дружить. Мы уверены, что все люди - как с инвалидностью, так и без инвалидности – имеют самый разный характер, интересы и предпочтения. Конечно, инвалидность – фактор, который сближает людей, которые ее имеют, но это совсем не обязательно основа для дружеских отношений. Важно, чтобы ученики с инвалидностью могли сами выбрать, с кем им дружить – и с теми, у кого есть инвалидность, и с теми, у кого ее нет. А в инклюзивном классе такая возможность как раз есть.

Девятый миф: Инклюзивные школы – хорошая идея, но ее невозможно воплотить. Для учителей и директоров школ это слишком сложно.

Конечно, учить детей с разными особенностями достаточно трудно. Но в этом самое трудное, по словам учителей, - не сам процесс обучения или сами ученики. Самое трудное – это большой класс, отсутствие поддержки, ограниченные ресурсы. Тут важно не перепутать причину: хорошей школе нужны ресурсы, возможности и талантливые учителя. Учителя обычно хорошо справляются с обучением разных учеников, если имеют поддержку, какие-то дополнительные приспособления и время. Мы думаем, что большинство учителей, особенно если они подготовлены к обучению разных детей, имеют необходимые знания и навыки для обучения детей с инвалидностью и другими особенностями.

Десятый миф: Инклюзия – это слишком дорого и стоит дороже традиционного специального образования.

В США, где существует и специальная, и инклюзивная система обучения, неоднократно проводился анализ их стоимости. Он показал, что затраты на инклюзивное обучение ниже. А в таких статьях, как транспорт, –

значительно ниже, поскольку дети с инвалидностью посещают школу по соседству.

Просмотр Видеофрагмента и его обсуждение

Вам необходимо смоделировать инклюзивную образовательную среду, либо ее отдельный компонент (Групповая работа)

Обсуждение, подведение итогов

Обобщая работу в данном направлении, мы отмечаем, что инклюзивная образовательная среда, созданная с учетом вышеперечисленных принципов, структуры и условий её организации, способствует стимулированию развития самостоятельности, инициативности и активности ребенка с ОВЗ, обеспечивает разным детям доступ к развитию своих возможностей с учетом особых образовательных потребностей и является эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса.

Стимульный материал к методике «Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн»

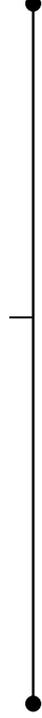
*Инструкция.* «Любой человек оценивает свои способности, возможности, характер и др. Уровень развития каждого качества, стороны человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя — наивысшее. Вам предлагаются семь таких линий. Они обозначают:

Они обозначают:

- здоровье;
- ум, способности;
- характер;
- авторитет у сверстников;
- умение многое делать своими руками, умелые руки;
- внешность;
- уверенность в себе

На каждой линии чертой (-) отметьте, как вы оцениваете развитие у себя этого качества, стороны вашей личности в данный момент времени. После этого крестиком (x) отметьте, при каком уровне развития этих качеств, сторон вы были бы удовлетворены собой или почувствовали гордость за себя».

Здоровье



Ум, способности



Характер



Авторитет у сверстников



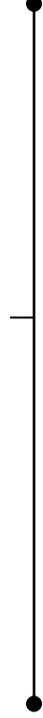
Умение многое делать  
своими руками



Внешность



Уверенность в себе



Характеристика уровней готовности будущих педагогов к работе с родителями в условиях инклюзивного образования

Уровни Компо- ненты	Низкий		Средний		Высокий	
	Баллы					
Мотивационный компонент	ВОМ > ВПМ > ВМ преобладание стремления порицания, нетерпимости, внутренней нестабильности	1	ВМ = ВПМ > ВОМ удовлетворенность педагога будущей профессией	2	ВМ > ВПМ > ВОМ четкое понимание значения и роли будущей педагогической деятельности, стремление достичь в ней определенных положительных результатов	3
Когнитивный компонент	вариант ответа отсутствует или предложенный вариант является непедагогичным. Предлагается такой вариант решения, при котором проявляющиеся трудности и проблемы субъектов воздействия усилятся.	1	приведен вариант разрешения ситуации нейтрального типа, это возможный, но не конструктивный вариант реагирования. Воспитательный и обучающий эффект будут минимальными. Ответ не имеет обоснования или приведенное обоснование является не существенным.	2	дан конструктивный вариант реагирования и приведено его качественное обоснование, включающее анализ педагогической ситуации, изложение возможных причин ее возникновения, постановку педагогических целей и задач; учет особенностей субъектов образовательного воздействия; описание возможных ответных реакций обучающихся и других участников инцидента.	3

продолжение таблицы 8

Креативный компонент	Суммарный балл 0–50	1	Суммарный балл 51–80	2	Суммарный балл 81–100	3
Личностный компонент	Преимущественная неадекватность самооценки (завышенная, заниженная)	1	Адекватная самооценка Непоследовательные проявления реалистичных самооценок	2	Характеризуется реалистичной самооценкой будущего педагога	3

Если обучающийся не приступает к выполнению задания, либо выполнил всё задание неверно, то он получает 0 баллов.

Итоговый уровень:

0–5 – низкий уровень

6–9 – средний уровень

10–12 – высокий уровень

Уровни выраженности готовности будущих педагогов к работе  
с родителями до формирующего эксперимента (Студенты ИППО)

№ п/п	Компонент	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Личностный компонент
	Имя				
1	Г. Ирина	1	1	1	1
2	Н. Анастасия	1	0	1	1
3	К. Дарья	1	0	1	2
4	Б. Ксения	2	1	1	1
5	П. Елизавета	2	1	1	1
6	П. Марина	2	0	1	1
7	К. Дмитрий	1	1	1	1
8	В. Жанна	1	1	1	2
9	С. Алена	2	2	1	1
10	И. Анна	1	1	2	2
11	Ч. Анна	2	1	1	2
12	А. Мария	3	2	1	2
13	Д. Светлана	2	1	1	2
14	К. Дарья	2	1	1	2
15	В. Елизавета	1	2	2	3
16	С. Анастасия	1	1	2	2
17	С. Валентина	2	1	1	2
18	Ш. Алена	2	1	1	2
19	С. Юлия	3	1	1	2
20	П. Алина	2	1	1	2
21	К. Наталья	2	2	2	2
22	Р. Елена	2	2	2	3
23	Ч. Кристина	3	3	3	3
24	З. Мария	2	3	3	3
25	Д. Любовь	3	2	2	3
26	Р. Дарья	3	3	3	3

Таблица 10

Уровень выраженности готовности будущих педагогов к работе  
с родителями до формирующего эксперимента (студенты ИППО)

№ п/п	Имя	Балл	Уровень
1	Г. Ирина	4	Низкий
2	Н. Анастасия	3	Низкий
3	К. Дарья	4	Низкий
4	Б. Ксения	5	Низкий
5	П. Елизавета	5	Низкий
6	П. Марина	4	Низкий
7	К. Дмитрий	4	Низкий
8	В. Жанна	5	Низкий
9	С. Алена	6	Средний
10	И. Анна	6	Средний
11	Ч. Анна	6	Средний
12	А. Мария	8	Средний
13	Д. Светлана	6	Средний
14	К. Дарья	6	Средний
15	В. Елизавета	8	Средний
16	С. Анастасия	6	Средний
17	С. Валентина	6	Средний
18	Ш. Алена	6	Средний
19	С. Юлия	7	Средний
20	П. Алина	6	Средний
21	К. Наталья	8	Средний
22	Р. Елена	9	Средний
23	Ч. Кристина	12	Высокий
24	З. Мария	11	Высокий
25	Д. Любовь	10	Высокий
26	Р. Дарья	12	Высокий

Уровни выраженности готовности будущих педагогов к работе  
с родителями до формирующего эксперимента (Студенты ФНК)

№ п/п	Компонент Имя	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Личностный компонент
1	А. Елизавета	1	1	1	1
2	Б. Виктория	1	1	1	1
3	Г. Дарья	1	1	1	2
4	М. Ольга	2	1	1	1
5	Н. Софья	2	1	1	1
6	С. Анастасия	3	0	1	1
7	С. Диана	1	1	1	1
8	Ч. Анастасия	1	1	1	2
9	А. Юлия	1	1	1	2
10	Б. Софья	1	1	1	2
11	И. Владислава	2	1	1	2
12	К. Ольга	2	1	1	2
13	К. Валерия	2	1	1	2
14	К. Маргарита	2	1	1	2
15	М. Алена	2	2	1	2
16	М. Юлия	2	1	2	2
17	М. Олеся	2	1	1	2
18	О. София	2	1	1	2
19	П. Ольга	2	1	1	2
20	П. Мария	2	1	1	2
21	Т. Наталья	2	2	2	3
22	Щ. Екатерина	2	2	1	2
23	Б. Светлана	3	3	2	2
24	Г. Алена	2	3	3	3
25	И. Анна	3	2	2	3
26	М. Екатерина	2	2	3	3
27	П. Ангелина	2	3	2	3
28	Т. Дарья	3	2	2	3
29	Ш. Владислава	3	3	3	3

Таблица 12

Уровень выраженности готовности будущих педагогов к работе с родителями до формирующего эксперимента (студенты ФНК)

№ п/п	Имя	Балл	Уровень
1	А. Елизавета	4	Низкий
2	Б. Виктория	4	Низкий
3	Г. Дарья	5	Низкий
4	М. Ольга	5	Низкий
5	Н. Софья	5	Низкий
6	С. Анастасия	5	Низкий
7	С. Диана	4	Низкий
8	Ч. Анастасия	5	Низкий
9	А. Юлия	5	Средний
10	Б. Софья	5	Средний
11	И. Владислава	6	Средний
12	К. Ольга	6	Средний
13	К. Валерия	6	Средний
14	К. Маргарита	6	Средний
15	М. Алена	7	Средний
16	М. Юлия	7	Средний
17	М. Олеся	6	Средний
18	О. София	6	Средний
19	П. Ольга	6	Средний
20	П. Мария	6	Средний
21	Т. Наталья	9	Средний
22	Щ. Екатерина	7	Средний
23	Б. Светлана	10	Высокий
24	Г. Алена	11	Высокий
25	И. Анна	10	Высокий
26	М. Екатерина	10	Высокий
27	П. Ангелина	10	Высокий
28	Т. Дарья	10	Высокий
29	Ш. Владислава	12	Высокий

Приложение Д

**Эссе студентки 1 курса. по завершению клуба молодого педагога «Работа с родителями в условиях инклюзивного образования»**

Педагогика должна стать наукой  
для всех – и для учителей, и для родителей.

*В.А. Сухомлинский*

Данный клуб молодого педагога помог мне понять насколько в настоящее время актуальна идея сотрудничества учителей, родителей и обучающихся в образовании.

Семья – это социальная и духовно-нравственная основа общества, именно поэтому без семьи невозможно существование, как самого общества, так и государства. Издавна два этих института: государство и семья находились в тесной связи друг с другом. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют непреходящее значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека.

Федеральный государственный образовательный Стандарт (ФГОС) ориентирован на становление личностных качеств ученика, особую роль в развитии которых играют родители как субъекты образовательного процесса. Важное значение в организации эффективного взаимодействия педагогов и родителей в рамках реализации ФГОС имеют формы работы с родителями. Востребованными в работе с родителями в условиях инклюзивного образования являются групповые и индивидуальные формы.

Любовь и уважение родителей учитель завоевывает прежде всего добросовестной работой, чутким отношением к обучающимся. Без этого нельзя рассчитывать на сотрудничество. В работе родители являются хорошими помощниками.

В рамках курса в группах мы обобщили правила эффективного взаимодействия классного руководителя с семьями как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и детей с нормальным развитием для молодого педагога:

– родителям нужна поддержка, помощь и добрый совет. Если вы ими располагаете, создайте необходимые условия для общения с каждым из родителей;

– не беседуйте с родителями второпях, на бегу; если вы не располагаете временем, лучше договоритесь о встрече в другой раз;

– разговаривайте с родителями спокойным тоном, не старайтесь назидать и поучать – это вызывает раздражение и негативную реакцию со стороны родителей;

– умейте терпеливо слушать родителей, давайте возможность высказаться по всем наиболее важным вопросам;

– не спешите с выводами. Обдумайте хорошо то, что вы от родителей услышали;

– то, о чем родители вам поведали, не должно стать достоянием других родителей, учащихся и педагогов;

– если есть профессиональная необходимость поделиться той информацией, которую сообщили родители, еще с кем-то, родителей необходимо поставить об этом в известность;

– готовясь к встрече с семьей ученика, необходимо помнить, что любой родитель хочет услышать не только плохое, но и хорошее, дающее шанс на будущее;

– каждая встреча с семьей ученика должна заканчиваться конструктивными рекомендациями для родителей и самого ученика;

10. Если педагог в какой-то проблеме или ситуации некомпетентен, он должен извиниться перед родителями и предложить им обратиться за консультацией к специалистам;

11. Если родители принимают активное участие в жизни класса и школы, их усилия должны быть отмечены классным руководителем и администрацией школы;

Таким образом, работа с родителями в условиях инклюзивного образования – актуальная и сложная задача. Решение ее предполагает обеспечение важного направления, выработку педагогического умения

мобилизовать все факторы, формирующие личность и коллектив, на достижение необходимых воспитательных результатов, умение интегрировать все виды воздействий в целенаправленный учебно-воспитательный процесс.

### **Эссе студентки 1 курса. по завершению клуба молодого педагога «Работа с родителями в условиях инклюзивного образования»**

Главным приоритетом в работе педагога является взаимодействие с семьей обучающихся в условиях инклюзивного образования. Я считаю, что успех воспитательно – образовательного процесса зависит от тесного взаимодействия с родителями детей. На востоке говорят: «Хлопок получается от двух ладоней». Работа педагога не будет полноценной, если нет контакта с родителями. Работа с родителями должна вестись целенаправленно, планомерно и включать в себя индивидуальные и коллективные формы работы: беседы, родительские собрания, консультации, вечера досугов, выставки, дни открытых дверей, викторины и так далее совместно с детьми нормы, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья. По завершению клуба молодого педагога я поняла, что в беседе с родителями мы должны проявлять высокий педагогический такт, искреннее уважение к родителям, деликатность, сдержанность. На родительских собраниях монологическая форма общения не имеет успеха. В настоящее время родителям нравятся неформальные контакты, где идет диалог, где не навязывается готовая точка зрения. Никому не хочется слушать монотонные, не понятные лекции, более того, большой поток информации, воспринимаемый на слух, не запоминается. Мы должны стараться не забивать голову родителей длинными годовыми задачами. Информация должна быть интересной и доступной. Вместо скучных собраний мы можем проводить тренинги, игры, занятия, инсценировки, круглые столы, дискуссии, где родители получают ответы на вопросы. Информационные стенды не должны быть загружены информацией, напечатанной мелким шрифтом (она не интересна и не читаема).

Взаимодействие с семьей – это работа, которая не имеет готовых технологий. Успех этой работы зависит от кропотливого, терпеливого труда. Родители в условиях инклюзивного образования должны быть не «зрителями» и «наблюдателями», а активными участниками воспитательного процесса.

Педагогические задачи:

№ 1.

В общеобразовательной школе в классе, где обучаются, как дети с нормальным развитием, так и дети с ограниченными возможностями здоровья имеет место невнимание родителей к рекомендациям учителя в связи с недостатком авторитета педагога из-за молодого возраста или небольшого опыта работы. Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и пр.) в данной ситуации и почему?

№ 2.

В процессе работы у родителей одного из детей, обучающихся в общеобразовательной школе, возникли претензии к учителю по тем или иным вопросам воспитания. Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и пр.) в данной ситуации и почему?

№ 3

В классе возник конфликт между родителями из-за детей. Один из родителей опасается, что учащийся с ограниченными возможностями здоровья нанесет вред его ребенку. Как Вы отреагируете (как поступите, что сделаете, что скажете и пр.) в данной ситуации и почему?

Уровни выраженности готовности будущих педагогов к работе  
с родителями после формирующего эксперимента (Студенты ИППО)

№ п/п	Компонент	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Личностный компонент
	Имя				
1	Г. Ирина	1	1	1	1
2	Н. Анастасия	2	1	1	1
3	К. Дарья	2	1	1	2
4	Б. Ксения	2	1	1	2
5	П. Елизавета	2	1	1	1
6	П. Марина	2	2	2	2
7	К. Дмитрий	1	1	1	1
8	В. Жанна	2	1	1	2
9	С. Алена	2	2	1	2
10	И. Анна	1	1	2	2
11	Ч. Анна	2	1	1	2
12	А. Мария	3	3	2	2
13	Д. Светлана	2	2	1	2
14	К. Дарья	2	1	2	2
15	В. Елизавета	1	3	3	3
16	С. Анастасия	2	3	3	2
17	С. Валентина	2	1	1	2
18	Ш. Алена	2	3	1	2
19	С. Юлия	3	1	2	2
20	П. Алина	2	1	1	2
21	К. Наталья	3	2	2	2
22	Р. Елена	2	2	2	3
23	Ч. Кристина	3	3	3	3
24	З. Мария	2	3	3	3
25	Д. Любовь	3	2	2	3
26	Р. Дарья	3	3	3	3

Уровень выраженности готовности будущих педагогов к работе  
с родителями после формирующего эксперимента (студенты ИППО)

№ п/п	Имя	Балл	Уровень
1	Г. Ирина	4	Низкий
2	Н. Анастасия	5	Низкий
3	К. Дарья	6	Средний
4	Б. Ксения	6	Средний
5	П. Елизавета	5	Низкий
6	П. Марина	8	Средний
7	К. Дмитрий	4	Низкий
8	В. Жанна	6	Средний
9	С. Алена	7	Средний
10	И. Анна	6	Средний
11	Ч. Анна	6	Средний
12	А. Мария	10	Высокий
13	Д. Светлана	7	Средний
14	К. Дарья	7	Средний
15	В. Елизавета	10	Высокий
16	С. Анастасия	10	Высокий
17	С. Валентина	6	Средний
18	Ш. Алена	8	Средний
19	С. Юлия	8	Средний
20	П. Алина	6	Средний
21	К. Наталья	9	Средний
22	Р. Елена	10	Высокий
23	Ч. Кристина	12	Высокий
24	З. Мария	11	Высокий
25	Д. Любовь	10	Высокий
26	Р. Дарья	12	Высокий

Уровни выраженности готовности будущих педагогов к работе  
с родителями после формирующего эксперимента (Студенты ФНК)

№ п/п	Компонент Имя	Мотивационный компонент	Когнитивный компонент	Креативный компонент	Личностный компонент
1	А. Елизавета	1	1	1	1
2	Б. Виктория	1	1	1	1
3	Г. Дарья	1	1	1	2
4	М. Ольга	2	1	1	1
5	Н. Софья	2	1	1	2
6	С. Анастасия	3	0	1	1
7	С. Диана	1	1	1	1
8	Ч. Анастасия	2	1	1	2
9	А. Юлия	1	1	1	2
10	Б. Софья	1	1	1	2
11	И. Владислава	2	1	1	2
12	К. Ольга	2	1	1	2
13	К. Валерия	2	1	1	2
14	К. Маргарита	2	1	1	2
15	М. Алена	2	2	1	2
16	М. Юлия	2	1	2	2
17	М. Олеся	2	1	1	2
18	О. София	2	1	1	2
19	П. Ольга	2	1	1	2
20	П. Мария	2	1	1	2
21	Т. Наталья	2	3	2	3
22	Щ. Екатерина	2	2	1	2
23	Б. Светлана	3	3	2	2
24	Г. Алена	2	3	3	3
25	И. Анна	3	2	2	3
26	М. Екатерина	2	2	3	3
27	П. Ангелина	2	3	2	3
28	Т. Дарья	3	2	2	3
29	Ш. Владислава	3	3	3	3

Таблица 17

Уровень выраженности готовности будущих педагогов к работе с родителями до формирующего эксперимента (студенты ФНК)

№ п/п	Имя	Балл	Уровень
1	А. Елизавета	4	Низкий
2	Б. Виктория	4	Низкий
3	Г. Дарья	5	Низкий
4	М. Ольга	5	Низкий
5	Н. Софья	6	Средний
6	С. Анастасия	5	Низкий
7	С. Диана	4	Низкий
8	Ч. Анастасия	6	Средний
9	А. Юлия	5	Средний
10	Б. Софья	5	Средний
11	И. Владислава	6	Средний
12	К. Ольга	6	Средний
13	К. Валерия	6	Средний
14	К. Маргарита	6	Средний
15	М. Алена	7	Средний
16	М. Юлия	7	Средний
17	М. Олеся	6	Средний
18	О. София	6	Средний
19	П. Ольга	6	Средний
20	П. Мария	6	Средний
21	Т. Наталья	10	Высокий
22	Щ. Екатерина	7	Средний
23	Б. Светлана	10	Высокий
24	Г. Алена	11	Высокий
25	И. Анна	10	Высокий
26	М. Екатерина	10	Высокий
27	П. Ангелина	10	Высокий
28	Т. Дарья	10	Высокий
29	Ш. Владислава	12	Высокий