

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Родоманская Елена Игоревна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Программа формирования эмпатии как профессионально значимого
качества будущих педагогов для реализации инклюзивного образования**

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая
коррекция нарушений развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
д-р мед. наук, профессор Шилов С.Н.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.12.2020 г. 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.12.2020 г. 
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. мед. наук, Бардецкая Я.В.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.12.2020 г. 
(дата, подпись)

Обучающийся
Родоманская Е.И.
(фамилия, инициалы)

14.12.2020 г. 
(дата, подпись)

Красноярск 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ...	13
1.1. Понятие эмпатии в психологии и педагогике	13
1.2. Психолого-педагогическая характеристика некоторых категорий детей с ограниченными возможностями здоровья.....	19
1.3. Проблема формирования эмпатии будущих педагогов в современной психолого-педагогической литературе	30
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	41
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	41
2.2. Анализ результатов исследования.....	47
Выводы по второй главе.....	55
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	57
3.1. Основные направления, содержание программы формирования эмпатии будущих педагогов для реализации инклюзивного образования.....	57
3.2. Контрольный эксперимент и его анализ.....	65
Выводы по третьей главе.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	81
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	91

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. На протяжении второй половины XX века законодательства большинства стран - членов ООН менялись, отражая правовые документы, принятые этой организацией. Среди относящихся к теме инклюзии документов можно назвать Декларацию ООН о правах людей с интеллектуальной и психической недостаточностью, Всемирную декларацию об обеспечении выживания, защиты и развития детей, Конвенцию ООН о правах ребёнка, Стандартные правила по созданию равных возможностей для людей с инвалидностью, и, наконец, Декларацию, принятую в июне 1994 года в Саламанке. Последняя Декларация обязывает правительства всех стран сделать «включение» детей с особыми потребностями приоритетной задачей (Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех под ред. М.Перфильева, 2009).

Новый подход в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и др. получил признание в нашей стране относительно недавно. В 1994 г. Всемирный институт по проблемам инвалидности (WID) получил грант на пропаганду философии независимой жизни и социальной модели инвалидности в России. Через три года, в 1997 г., была основана и зарегистрирована в качестве региональной общественной организации инвалидов общественная организация «Перспектива» (Годовой отчёт «Перспектива», 2005-2006.; Забрамная С. Д., 1995; Развитие инклюзивного образования: сборник материалов сост. Ю. Симонова, С. Прушинский, 2007), по инициативе которой в мае 2007 г. стартовала просветительская кампания по продвижению инклюзивного образования «Дети должны учиться вместе».

В 2012 году Россия ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, принятую резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 года. Ратификация государством документа такого уровня означает, что

государство берёт на себя обязательство создать на своей территории все условия – правовые, финансовые, экономические, необходимые для реализации данного международного документа.

Ратификация Конвенции о правах инвалидов имела глобальные последствия для Российского образования. Прежде всего, в Федеральном законе «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (принят 3 мая 2012 г. (№ 46-ФЗ)) говорится о том, что «в соответствии с Конвенцией, образование должно быть направлено на:

- развитие умственных и физических способностей в самом полном объеме;
- обеспечение инвалидам возможности эффективно участвовать в жизни свободного общества;
- доступ инвалидов к образованию в местах своего непосредственного проживания, при котором обеспечивается разумное удовлетворение потребностей лица;
- предоставление эффективных мер индивидуальной поддержки в общей системе образования, облегчающих процесс обучения;
- создание условий для освоения социальных навыков;
- обеспечение подготовки и переподготовки педагогов (Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», 2012).

Был принят обновлённый «Закон об образовании в Российской Федерации», в котором впервые появились официальные определения, используемые в современной образовательной реальности на территории нашей страны: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «адаптированная образовательная программа», «индивидуальный учебный план», «инклюзивное образование» («Закон об образовании в РФ», 2012).

За этим последовало введение двух значимых документов, которые внесли существенный вклад в разработку стратегии и регулирования процесса образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: приказ

Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» и приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (зарегистрированы в Министерстве юстиции РФ 3 февраля 2015).

Введение данных стандартов потребовало колоссальных организационных изменений в образовании, что, к сожалению, до сих пор не реализовано в полной мере. Однако, особо значимыми являются требования к изменению содержательных моментов.

Так, абсолютно изменило своё наполнение понятие «образовательный результат». В контексте нарушенного развития жизненно важным становится удержание перспективы для каждого конкретного ребёнка: что он сможет сделать самостоятельно в итоге обучения, как будет реализовывать себя, как будет выстраивать отношения с социумом. Естественным образом образовательный результат становится отражением личной динамики в развитии ребёнка.

Этот акцент, в свою очередь, поднимает вопрос о подготовке специалистов, призванных способствовать инициации личной динамики каждого конкретного ребёнка. А это, в свою очередь, связано с личностью самого учителя.

Чрезвычайно важно, чтобы для учителя массовой школы ученик был главной ценностью учебного процесса, а не объектом воздействия. Понимание психологического состояния ученика, его эмоций, чувств, переживаний является одним из важнейших профессионально значимых качеств педагога. Умение учесть позицию другого, увидеть ситуацию

чужими глазами, проявить эмоциональную и личностную доверительность – это и есть составляющие понятия эмпатия (Большунова Л.Н., 2011; Даудова Д. М., 2005).

Значение этого качества возрастает ещё более, если речь идёт о работе педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Проявление такта и чуткости здесь становится необходимейшим условием профессионализма учителя. Основные опасения педагогов в связи с включением детей с ограниченными возможностями здоровья лежат не только в сфере дидактики и методологии, но и в сфере психологии.

Примечательно, что одним из показателей реализации государственной программы «Доступная среда» является «увеличение доли граждан, признающих навыки, достоинства и способности инвалидов, в общей численности опрошенных граждан (до 54,7 процента к 2020 году) (Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы, 2015).

Эмпатия способствует преодолению психологических барьеров. Эмпатийный педагог увидит в ученике, имеющем те или иные отклонения от общепринятой нормы развития, прежде всего личность, соавтора образовательного процесса. Эмпатия определяет уровень профессиональной деятельности учителя (Калюжный А.А., 2004).

Вопросам развития эмпатии среди студентов педагогических вузов и колледжей в последние годы уделяется немалое внимание. Об этом свидетельствует большое количество диссертационных исследований, направленных на изучение и развитие этого важного качества (Бомбицкий, Ю. Г., 2006).

Проблема нашего исследования заключается в изучении особенностей формирования эмпатии как профессионально значимого качества, теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику среднего профессионального образования программы, способствующей формированию педагогической эмпатии у студентов педагогического

колледжа.

Цель работы: изучить особенности формирования эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения среднего профессионального образования, разработать и апробировать образовательную программу, способствующую формированию педагогической эмпатии у студентов педагогического колледжа.

Объект исследования: особенности формирования эмпатии у студентов педагогического колледжа.

Предмет исследования: программа формирования эмпатии как профессионально значимого качества будущих педагогов для реализации инклюзивного образования.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что формирование и развитие эмпатии будущих педагогов – достижимая, реальная цель. Важно организовать для этого условия, сделав воспитывающим и развивающим само образовательное пространство учебного заведения. Процесс формирования эмпатии как профессионально значимого качества для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья будет иметь положительную динамику, при условии:

1. Обогащения содержания программы подготовки студентов (за счёт использования часов по выбору образовательной организации через введение программы междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования»).

2. Обновления форм организации занятий, методов и приёмов работы со студентами.

3. Осуществления непосредственного включения студентов в деятельность по взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья через волонтерское движение.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической, методической литературы изучить современное состояние разработанности проблемы исследования.

2. Исследовать особенности формирования эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования.

3. Разработать и экспериментально проверить эффективность образовательной программы «Теория и методика инклюзивного образования», способствующей формированию педагогической эмпатии у студентов педагогического колледжа.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили:

- общенаучные принципы системного подхода детерминизма (С.Я. Рубинштейн), (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов), согласно которым все психические явления рассматриваются как зависящие от порождающих их факторов: внешних и внутренних;

- общенаучный принцип единства сознания и деятельности (С.Я. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков), в соответствии с которым человек рассматривается как личность, которая способна влиять на своё собственное изменение и изменение окружающей действительности;

- концептуальные подходы к развитию личности (С.Л. Выготский, Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская), согласно которым психические процессы и свойства проходят этапы закономерного изменения;

- идеи о развитии эмпатии как личностного образования (А.А. Бодалев, Т.П. Гаврилова, Х. Кохут, Н.Н. Обозов);

- теоретические подходы к определению содержания и механизмов феномена эмпатии, факторов и средств развития эмпатийности личности (Т.П. Гаврилова, Н.Н. Обозов, Н.И. Сарджвеладзе, И.М. Юсупов).

Для реализации целей и поставленных задач, проверки гипотезы нами

были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретические (анализ литературы по проблеме исследования).
2. Эмпирические (наблюдение, опрос, эксперимент): наблюдение за деятельностью студентов во время разных видов практики, метод диагностического эксперимента, серия специальных мероприятий и учебных занятий.
3. Методы качественной и количественной обработки данных и интерпретация результатов эмпирического исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики:**

1. «Тестовая карта коммуникативной деятельности» (Психологические тесты под ред. Карелина А.А.) (для выявления когнитивного компонента эмпатии).
2. Опросник уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова (для характеристики эмоциональной эмпатии как свойства личности).
3. Проводилось фокусное наблюдение за деятельностью студентов во время разных видов педагогической практики.

Организация исследования. Базой исследования явилось краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького». В эксперименте участвовало 108 студентов отделений «Преподавание в начальных классах» и «Музыкальное образование». Возраст участников 18-20 лет.

Исследование проводилось в период с 2018 г. по 2020 г. и осуществлялось **в пять этапов:**

Первый этап (сентябрь – октябрь 2018) включал в себя изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; анализ понятийно-терминологической системы и методологии исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы и задач.

Второй этап (ноябрь – декабрь 2018) – составление плана исследования; подбор диагностических методик, разработка образовательной программы междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования».

Третий этап (январь 2019 – июнь 2019) – проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов.

Четвёртый этап (сентябрь 2019 – февраль 2020) – реализация образовательной программы междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования».

Пятый этап (март 2020 – сентябрь 2020) – обработка результатов формирующего эксперимента, обобщение теоретических положений и экспериментальных выводов, корректировка текста работы и ее оформление.

Теоретическая значимость нашей работы определяется тем, что её результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях формирования эмпатии у студентов педагогического колледжа как профессионально значимого качества для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость работы состоит в том, что данные, полученные в ходе экспериментального исследования и их качественная интерпретация, позволяют определить содержание программы подготовки студентов педагогических специальностей к профессиональной деятельности в условиях реализации инклюзивного образования. Представленные в магистерской диссертации материалы (программа междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования» и опыт волонтерской деятельности), могут быть использованы специалистами, работающими со студентами других образовательных педагогических учреждений системы среднего и высшего профессионального образования для организации образовательного процесса, направленного на формирование эмпатии.

Апробация результатов исследования осуществлялась посредством написания и публикации научных статей. По теме исследования опубликованы статьи:

1. Формирование инклюзивной культуры как необходимая составляющая подготовки учителя в современной образовательной реальности / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // Сборник материалов всероссийской научно-практической конференции: Системно-деятельностный подход в педагогическом образовании: опыт реализации и перспективы развития. – Белгород: Тип. «Принт-Мастер», 2018. - Часть 2. – С. 185 – 187.

2. Профессиональная подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции «Инновационная деятельность педагога в условиях реализации образовательных и профессиональных стандартов», 2018. С. 37 – 41.

3. Особенности профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа для реализации инклюзивных практик в образовании / Е.И. Родоманская // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 275 – 280.

4. Практика формирования педагогической эмпатии как базовой составляющей инклюзивной культуры / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 161 – 166.

5. Родоманская Е.И. Эмпатия как средство профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях инклюзивного образования // Психология особых состояний: от теории к практике: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции

студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 15 мая 2020 г. [Электронный ресурс] / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020. – С. 67-68.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа изложена на 138 страницах печатного текста, состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 80 источников, включает 15 таблиц и 8 приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие эмпатии в психологии и педагогике

Слово «эмпатия» имеет в своём составе два греческих элемента: «эм», означающее «нахождение внутри», и «пат» - «переживание», «чувство», «страдание» [69, с. 84, с. 122]. То есть, означает прежде всего внутренний процесс, процесс, связанный с напряжением душевных сил человека.

«Человек как субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир, не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг него, ни таким же бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины... Он переживает то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций. Чувство человека – это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания» [54, с. 152].

Словарь практического психолога даёт следующее определение эмпатии – это «постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. Понимание другого человека путём эмоционального вчувствования в его переживания» [59, с.784]. Это термин ввёл в психологию Э. Титченер, который обобщил идеи о симпатии, развившиеся в философской традиции, с теориями Э Клиффорда и Т. Липпса [59, с. 784]. Довольно долго этот термин применялся преимущественно психологами и психотерапевтами при попытках рефлексивного описания позиции терапевта во взаимодействии с клиентом.

К. Роджерс, работая над определением эмпатии, писал, что «есть много попыток определить понятие «эмпатия»» [53], и предлагал несколько вариантов.

1) «Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков. Как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации» [53].

2) «Эмпатический способ общения с другой личностью имеет несколько граней. Он подразумевает вхождение в личный мир другого и пребывание в нем, «как дома»... Это означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения. Это означает улавливание того, что другой сам едва осознает. Но при этом отсутствуют попытки вскрыть совершенно неосознаваемые чувства, поскольку они могут оказаться травмирующими. Это включает сообщение ваших впечатлений о внутреннем мире другого, когда вы смотрите свежим и спокойным взглядом на те его элементы, которые волнуют или пугают вашего собеседника. Это подразумевает частое обращение к другому для проверки своих впечатлений и внимательное прислушивание к получаемым ответам... Быть с другим таким способом означает на некоторое время оставить в стороне свои точки зрения и ценности, чтобы войти в мир другого без предвзятости. В некотором смысле это означает, что вы оставляете свое «Я». Это могут осуществить только люди, чувствующие себя достаточно безопасно в определенном смысле: они знают, что не потеряют себя в порой странном или причудливом мире другого и что смогут успешно вернуться в свой мир, когда захотят.

Может быть, это описание делает понятным, что быть эмпатичным трудно. Это означает быть ответственным, активным, сильным и в то же время тонким и чутким» [53].

Елефференко И.О., опираясь на многозначность рассмотрения эмпатии исследователями, выделяет «в структуре эмпатии следующие компоненты:

Эмоциональный – способность распознавать и понимать эмоциональные состояния партнера. Характеризуется как пассивное сочувствие, форма соучастия в эмоциональном состоянии партнера, за которым нет действенного начала.

Когнитивный – способность мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия партнера. Характеризуется восприятием и пониманием внутреннего мира другого человека, проявлением сочувствия.

Поведенческий – способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека; помогающее, содействующее, альтруистическое поведение в ответ на переживания партнера. Характеризуется как стремление к оказанию помощи» [22].

В настоящее время, в связи с утверждением гуманистической парадигмы педагогики поддержки, с широким распространением личностно-ориентированного подхода в организации воспитательно-образовательного процесса понятие «эмпатия» из области психологии «перекочевало» в смежную область – педагогику. Выше мы рассмотрели некоторые из исследований, посвящённых понятию «эмпатия» как педагогическому феномену.

«Эмпатия как системообразующий фактор лежит в основе педагогической направленности личности и несет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия... Для специалистов творческих профессий, а также профессий, в основе которой лежит деятельность с другими людьми, формирование эмпатии, адекватных эмпатических реакций – обязательное условие их профессиональной подготовки. Это инструментальный, которым работают специалисты творческих профессий, рациональное звено. Вот почему настолько актуально формирование эмпатии

у студентов еще в период их обучения в вузе как составляющей части профессиональных знаний, умений, навыков» [22].

Попытки дать определение эмпатии как педагогического понятия привели к следующим формулировкам.

«Эмпатия, как профессионально значимое качество учителя, представляет собой способность вчувствоваться в состояние субъектов педагогического процесса, понимать и уважать переживания других, рассматривается в содержательном единстве (эмоционального, когнитивного, деятельностного компонентов) с такими качествами, как импровизация, интуиция, креативность, наблюдательность, прогнозирование, оптимизм, ответственность, рефлексия, толерантность, образуя в совокупности с ними целостную систему профессионально значимых качеств, существенную для решения профессионально-педагогических задач» [79].

«Педагогическая эмпатия – важнейшее профессионально значимое свойство личности педагога, включающее в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, способствующие пониманию внутреннего мира другого человека, эмоциональному приобщению к его жизни, а также реализации помогающего поведения педагога, направленного на воспитанника в ситуациях общения и взаимодействия, выступающее в качестве гуманистической системы взаимоотношений и формирующееся в рамках этих отношений на практике» [7].

Таким образом, эмпатия в педагогике рассматривается как особый вид эмоционального отношения педагога к ученику и воспитаннику, включающий в себя три компонента: когнитивный (умение воспринять и распознать эмоциональное состояние ученика, выделить педагогический смысл эмоций), эмоциональный (сопереживание ученику, эмоциональная идентификация с ним), поведенческий (оказание действенной помощи воспитаннику).

Уровень развития этих компонентов определяет уровень развития педагогической эмпатии в целом.

«При этом разные уровни развития педагогической эмпатии характеризуются следующим образом. Низкий уровень развития - педагог не обращает внимания на эмоциональное состояние и переживания учащегося, действует с эгоцентрических позиций, учитывая лишь собственные мотивы, цели и переживания.

Средний уровень - педагог воспринимает и пытается учесть эмоциональные состояния и переживания учащегося, но не понимает их значения для педагогического процесса, пытается осмыслить их, исходя из своего здравого смысла.

Высокий уровень - педагог проявляет высокую чувствительность к эмоциональному состоянию учащегося, знает законы эмоциональной регуляции поведения и деятельности. Он понимает смысл переживаемых учащимся эмоций для осуществляемого педагогического процесса» [7].

Современное образование существует в условиях стремительно меняющейся реальности. Педагоги образовательных учреждений зачастую попадают в ситуацию профессионального стресса, особенно когда речь идёт о работе педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья, включёнными в «обычный» класс. Зачастую учителя не знают, как выстроить образовательный процесс, чтобы выполнять требования программы относительно целого класса детей и удовлетворить образовательные потребности «особого» ребёнка. Многие педагоги не имеют опыта общения с детьми с особыми потребностями в развитии, не знают основ коррекционной педагогики, не знакомы с коррекционно-развивающими методиками. Кроме того, педагогические кадры, работающие в сельских районах, зачастую лишены поддержки узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов.

Основные опасения педагогов в связи с включением детей с ограниченными возможностями здоровья лежат не только в сфере дидактики и методологии, но и в сфере психологии. Здоровые люди часто считают людей с ограниченными возможностями здоровья грустными, враждебными, замкнутыми, подозрительными, то есть признают их обделенными и несчастными, лишенными многих возможностей; это, с одной стороны, вызывает враждебность и неприятие, а с другой – сочувствие и жалость.

Таким образом, педагоги попадают в ситуацию мощного воздействия факторов, способствующих профессиональному выгоранию: длительные профессиональные стрессы, возникающие в межличностных коммуникациях.

Результаты исследований проблемы профессионального выгорания показывают, что для предотвращения формирования эмоционального выгорания в профессиональной деятельности, межличностные отношения в сфере человек-человек должны строиться на высоком уровне принятия других, т.е. через эмпатическую межличностную связь.

Чрезвычайно важно, чтобы для учителя массовой школы ученик был главной ценностью учебного процесса, а не объектом воздействия. Понимание психологического состояния ученика, его эмоций, чувств, переживаний является одним из важнейших профессионально значимых качеств педагога. Умение учесть позицию другого, увидеть ситуацию чужими глазами, проявить эмоциональную и личностную доверительность – это и есть составляющие понятия эмпатия [12; 20].

Эмпатия способствует преодолению психологических барьеров. Эмпатийный педагог увидит в ученике, имеющем те или иные отклонения от общепринятой нормы развития, прежде всего личность, соавтора образовательного процесса. Эмпатия определяет уровень профессиональной деятельности учителя [28, с. 49].

Проведённые исследования [12; 13; 20] показывают, что развитие эмпатии будущих педагогов – достижимая, реальная цель. Важно

организовать условия для её развития, сделав воспитывающим и развивающим само образовательное пространство учебного заведения.

Становление эмпатии как профессионально значимого качества для осуществления педагогической деятельности является чрезвычайно важным процессом. Эмпатийный педагог способен обеспечить наилучшие условия для развития и становления личности ученика.

Это становится особенно важным, когда речь идёт о работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Если ребёнок с нормой развития способен компенсировать «педагогическую глухоту» учителя за счёт собственных ресурсов, то ребёнок, имеющий особенности развития, более незащищен в этом смысле, поскольку для «встраивания» в условия жизни, приспособленные к некоторой средней норме, он вынужден находиться в состоянии постоянной мобилизации душевных и физических сил.

Далее мы рассмотрим психолого–педагогическую характеристику детей с ограниченными возможностями здоровья

1.2. Психолого-педагогическая характеристика некоторых категорий детей с ограниченными возможностями здоровья

Политкорректный термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» является довольно новым. Он возник в связи с широким обсуждением возможностей инклюзивного (включающего) образования. Инклюзивный подход предлагает «рассматривать коррекцию и компенсацию нарушений развития не как конечную цель, а как одно из важнейших условий наиболее адекватного и эффективного вхождения ребёнка или подростка в социум. Российская модель инклюзии базируется на позициях Л.С. Выготского, который мыслил личность и среду как целостность. Согласно его взглядам, социальная среда имеет первостепенное значение для развития ребёнка с ограниченными возможностями здоровья» [32, с. 3; 51]

Дискуссии по поводу инклюзии в России не стихают на протяжении последнего десятилетия, напротив, в последнее время они приобрели особую остроту. На наш взгляд, одной из причин является как раз неопределённость: кого считать детьми с ограниченными возможностями здоровья. К этой категории можно отнести и часто болеющих школьников, и дошкольников, и подростков с посттравматическим синдромом, и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения, и детей с умственной отсталостью, и тех, кто имеет аномалии психического развития. А если учесть ещё и тот факт, что дефекты бывают сочетанными, то круг детей, могущих быть отнесёнными к данной категории, становится очень широким [21, с. 7 – 11].

В этом смысле охватить весь круг единой психолого-педагогической характеристикой является трудно разрешимой задачей. Остановимся на тех категориях детей с нарушенным развитием, с которыми наиболее часто доводится взаимодействовать студентам нашего педагогического колледжа (КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №1 им. М.Горького») благодаря работе в волонтерском агентстве: дети с умственной отсталостью, с задержкой психического развития, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с нарушениями слуха и зрения, дети с расстройствами аутистического спектра.

Ряд отечественных исследователей (В.В. Лебединский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, С.Д. Забрамная) считают умственную отсталость наиболее распространённым дефектом. С.Д. Забрамная в статье «Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей» говорит: «Внимание к проблемам умственной отсталости вызвано тем, что количество людей с этим видом аномалий не уменьшается. Об этом свидетельствуют статистические данные по всем странам мира» [23]. «Согласно мировой статистике, умственно отсталыми считаются 2,5-3% от всего населения планеты, к примеру, слепота встречается в 25 раз реже» [80].

«В дефектологии термином «умственная отсталость» обозначается стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребёнка, возникающее на основе органического поражения центральной нервной системы» [3, с. 100].

Умственная отсталость характеризуется качественными изменениями всей психики, всей личности в целом, что является результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы на разных стадиях её развития. Эта атипия развития характеризуется не только снижением интеллекта разной степени тяжести, но и качественными изменениями эмоционально-волевой сферы.

«Нарушения высшей нервной деятельности, недоразвитие психических процессов являются причиной ряда специфических особенностей личности умственно отсталых, характеризующихся ограниченностью представлений об окружающем мире, примитивностью интересов, элементарностью потребностей и мотивов, сниженностью активности всей деятельности, трудностью формирования отношений со сверстниками и взрослыми» [3, с. 100].

Для умственно отсталых детей характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, они меньше, чем их нормативно развивающиеся сверстники, испытывают потребность в познании. У них на всех этапах формирования познавательных процессов имеют место наблюдаться элементы недоразвития. В результате чего эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем мире [3; 19].

Известно, что при психическом недоразвитии оказывается нарушенным обобщенность восприятия, его темп. Для умственно отсталых характерны трудности восприятия пространства и времени, это значительно затрудняет ориентировку в окружающем. Значительно позже своих сверстников с нормальным интеллектом умственно отсталые начинают различать цвета.

Восприятие неразрывно связано с мышлением, которое является главным инструментом познания. Мыслительные операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты: трудность установления аналогий, логических связей, анализа и синтеза. Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу.

Особенности восприятия и осмысления детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностью их памяти: лучше запоминаются внешние, случайные признаки, в то время как с трудом осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У умственно отсталых позже, чем у нормальных детей, формируется произвольное запоминание. Слабость памяти у умственно отсталых не только в трудностях получения и сохранения информации, но и в ее воспроизведении. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала, так как опосредствованная смысловая память малодоступна умственно отсталым.

У умственно отсталых детей отмечаются трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности.

При олигофрении значительно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с волевым напряжением, направленным на преодоление трудностей, которые умственно отсталые и не пытаются преодолевать.

Умственная отсталость проявляется не только в нарушении познавательной деятельности, но и в нарушении эмоциональной сферы. Чем более выражена умственная отсталость, тем менее дифференцированы

эмоции, нет оттенков переживаний, эмоции неустойчивые, переживания неглубокие и поверхностные [3, с. 101 – 103; 20, с. 252 - 255].

Следующая категория отклоняющегося развития характеризуется как пограничная форма интеллектуальной недостаточности, при которой страдают в первую очередь память, внимание, работоспособность, аффективно-волевая сфера, что препятствует полноценному использованию и развитию интеллектуальных возможностей ребенка.

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма. Задержка темпа может иметь обратимый характер. В этиологии задержки психического развития играют роль конституциональные факторы, хронические, соматические заболевания, органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера» [3, с. 123, 42, с. 258 - 260].

Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловлена недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере.

Несмотря на значительные различия внутри данной категории нарушения развития в зависимости от причин, спровоцировавших проблему, можно выделить некоторые общие черты, присущие всем типам задержки психического развития.

Наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособности: в интеллектуальной деятельности наиболее яркие нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления [42, с. 265 – 271].

Ведущим нарушением у детей с патологией опорно-двигательного аппарата является двигательный дефект (недоразвитие, нарушение или утрата двигательных функций). Основную массу среди них составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП) (89%) [37, с. 369]. У этих детей двигательные расстройства сочетается с психическими и речевыми нарушениями, поэтому большинство из них нуждается не только в лечебной и социальной помощи, но и в психолого-педагогической и логопедической коррекции. Другие категории детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, как правило, не имеют нарушений познавательной деятельности [2, с. 265 – 271].

Структура интеллектуального дефекта при ДЦП характеризуется следующими специфическими особенностями:

1) неравномерно сниженный запас представлений об окружающем мире, затруднения в процессе предметно-практической деятельности, нарушение сенсорных функций;

2) неравномерный, дисгармоничный характер интеллектуальной недостаточности, т. е. нарушение одних интеллектуальных функций, задержка развития других и сохранность третьих. У некоторых детей развиваются преимущественно наглядные формы мышления, у других, наоборот, особенно страдает наглядно-действенное мышление при лучшем развитии словесно-логического;

3) выраженность психоорганических проявлений – замедленность, истощаемость психических процессов, трудности переключения на другие виды деятельности, недостаточность концентрации внимания, снижение объема механической памяти.

Большое число детей с ДЦП отличается низкой познавательной активностью, что проявляется в отсутствии интереса к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности и пониженной переключаемости психических процессов.

По состоянию интеллекта дети с церебральным параличом представляют крайне разнородную группу: одни имеют нормальный или близкий к нормальному интеллект, у других наблюдается задержка психического развития, у остальных — олигофрения. Дети без отклонений в психическом (в частности, интеллектуальном) развитии встречаются относительно редко [37, с. 371].

Для детей с церебральным параличом характерны расстройства эмоционально-волевой сферы. У одних детей они проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других — в виде заторможенности, застенчивости, робости. Такие дети склонны к колебаниям настроения. Повышенная эмоциональная возбудимость у них может сочетаться с плаксивостью, раздражительностью, капризностью.

Нарушения поведения у этих детей могут проявляться в виде двигательной расторможенности, агрессии или, напротив, полного равнодушия, безразличия, безучастности.

У детей с церебральным параличом наблюдается личностная незрелость, которая проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах.

При детском церебральном параличе часто встречаются нарушения речи. Особенности нарушений речи и степень их выраженности зависят в первую очередь от локализации и тяжести поражения мозга. В основе нарушений речи при ДЦП лежит не только повреждение определенных структур мозга, но и более позднее формирование или недоразвитие тех отделов коры головного мозга, которые имеют важнейшее значение в речевой и психической деятельности.

Большое значение в механизме речевых нарушений при церебральном параличе имеет сама двигательная патология. Отмечается взаимосвязь между речевыми и двигательными нарушениями у детей с церебральным

параличом. Для данной патологии характерно нарушение артикуляционной моторики, что задерживает и нарушает формирование голосовой активности и звукопроизносительной стороны речи. Недостаточность кинестетического восприятия проявляется в том, что ребенок не только с трудом выполняет движения, но и слабо ощущает положение и движение органов артикуляции и конечностей.

Речевые нарушения затрудняют общение детей с церебральным параличом, отрицательно сказываются на всем их развитии.

При обучении и воспитании детей с церебральным параличом необходимо учитывать клиническую картину заболевания и использовать комплексный подход: лечение у невропатолога, занятия лечебной физкультурой и логоритмикой, логопедическое воздействие, индивидуальный подход к педагогической работе, психотерапию [2, с. 90 – 93].

Структура психического развития ребенка с нарушенным слухом, в соответствии с теорией Л.С. Выготского, может быть представлена следующим образом: первичный дефект – нарушение слуха, вторичное отклонение – нарушения в развитии речи, отклонения третьего порядка – своеобразие развития всех познавательных процессов, отклонения четвертого порядка – нарушения в развитии личности.

Выделяют следующие группы детей с недостатками слуха: тугоухие (слабослышащие) и глухие (неслышащие). Эти группы значительно различаются между собой по сложности последствий первичного дефекта, и внутри групп также наблюдается значительное разнообразие уровней психического развития. Тем не менее, постараемся выделить некоторые характерные проблемные сферы развития.

Во-первых, это, безусловно, речевое развитие: поздние сроки овладения речью, трудности овладения словарным составом и грамматическим строем, одновременное и параллельное овладение

несколькими различными видами речи (словесной (устной и письменной), тактильной, жестовой). При глухоте без специально созданных условий обучения речь не развивается.

Во-вторых, воздействие первичного дефекта и вторичных отклонений изменяет структуру познавательной сферы. Центральное место занимают сложности становления высших психических функций, формирования произвольности, опосредованности, осознанности.

Для восприятия характерна асинхрония: недоразвитие одних систем восприятия (двигательная чувствительность, осязание) и более высокий уровень развития других (зрительное восприятие, вибрационная чувствительность).

Внимание характеризуется более поздним становлением произвольной и опосредованной форм, усилением неустойчивости внимания, как следствие постоянного переутомления зрительного анализатора. Характерны также трудности переключения внимания, более длительное «вработывание» и, как следствие, снижение скорости выполняемой деятельности, увеличение числа ошибок.

Развитие мышления также несёт отпечаток первичного нарушения: превалирование наглядных форм мышления над понятийным, при этом более позднее приобретение умения решать наглядно-действенные задачи; использование более элементарных способов действия (копирование образца действия взрослого), плохое владение обобщенным способом действия, замедленное развитие словесно-логического мышления, всех мыслительных операций. Пересечение линий развития мышления и речи совершается позже, чем у слышащих.

Эмоциональное развитие характеризуется аффективным характером чувств, недифференцированностью эмоциональных реакций (в основном доступны радость, гнев, страх). При этом наблюдается утрированность внешнего выражения чувств: экспрессивная жестикуляция, мимические и

пантомимические движения, излишне выраженные плач и смех. Доступность выразительной стороны устной речи ограничена степенью первичного нарушения [2, с. 78 – 84; 61, с. 224 – 227].

«...Нарушения функций зрительного анализатора могут возникнуть у детей как во время внутриутробного развития, так и после рождения. Поэтому существуют такие категории детей с нарушениями зрения, как слепорожденные, рано ослепшие, лишившихся зрения после трех лет жизни. Такая дифференциация основывается на том, что время утраты зрения имеет очень большое значение для последующего развития ребенка. Например, слепорожденные не имеют зрительных образов в памяти, которыми в различной мере и объеме располагают ослепшие» [61, с. 250].

Фактор времени наступления зрительного дефекта имеет существенное значение для психического и физического развития слепого ребёнка, так как через зрительный анализатор мы получаем наибольшее количество информации о внешнем мире. Чем раньше наступила слепота, тем более заметны отклонения в нервно-психическом развитии. При врождённой слепоте затруднения в возникновении вертикального положения тела, боязнь пространства, новых предметов накладывают отпечаток на развитие предметной деятельности. Позднее, чем в норме развития, появляются целенаправленные манипуляции и отдельные функциональные действия с предметами (после двух лет). Грубое недоразвитие пространственной ориентации влечёт за собой нарушения общей моторики.

Эмоциональное развитие ограничено невозможностью воспринять невербальные средства общения: мимика, взгляд, жест.

Бедность практического опыта, слабое развитие предметной моторики или относительно сохранный речи создаёт своеобразие игровой деятельности. Разрыв между речью и действием преодолевается посредством специального обучения.

Слепой ребёнок сохраняет значительные возможности психофизического развития и возможность полноценного познания. Нормальная мыслительная деятельность ребёнка опирается на сохранные анализаторы. У слепого ребёнка в условиях специального обучения формируются приёмы и способы использования слухового, двигательного, кожного анализаторов, которые представляют сенсорную основу для развития высших психических процессов [2, с. 86 – 89; 61, с. 248 – 254].

Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) также составляют чрезвычайно разнородную группу, внутри которой наблюдается разнообразие индивидуальных проявлений нарушенного развития и разнообразие индивидуальных сочетаний ресурсов для преодоления трудностей в развитии. Данное нарушение впервые было описано в XIX веке, а методы работы с детьми с РАС в педагогике и психологии стали появляться относительно недавно – с семидесятых годов прошлого столетия. Ранее детей с РАС зачастую причисляли к категории умственно отсталых детей [10; 39].

Тем не менее, общими чертами данного расстройства являются нарушения, связанные с процессами социализации формированием коммуникативных навыков. «Общими являются аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем и стереотипность поведения детей. РАС связаны с особым системным нарушением психического развития ребенка, проявляющимся в становлении его аффективно-волевой сферы, в когнитивном и личностном развитии. В настоящее время говорят уже не только о детском аутизме, но и о широком круге расстройств аутистического спектра. Происхождение РАС накладывает отпечаток на характер и динамику нарушения психического развития ребенка, определяет сопутствующие трудности, влияет на прогноз социального развития» [45, с. 10 – 11].

Итак, подытоживая вышесказанное относительно разных категорий дефектов, можно отметить следующее. У всех детей с отклонениями в развитии наблюдаются:

- 1) ряд достаточно ярко выраженных специфических для каждой группы особенностей, влекущих за собой нарушения системы психической деятельности, которая не свойственна принятой норме развития и которая препятствует успешной адаптации детей в окружающей их социальной среде;
- 2) трудности речевого развития;
- 3) трудности в приёме, переработке и использовании информации, поступающей из окружающей действительности [2, с. 11].

Соответственно, при подготовке учителей для работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, необходимо учитывать все эти особенности, уделяя внимание не только методике работы с разными категориями атипичного развития, но и заботясь о формировании у будущих педагогов готовности принять ученика таким, каков он есть, умения опираться на сохранные психические процессы при построении образовательного маршрута для конкретного ребёнка.

1.3. Проблема формирования эмпатии будущих педагогов в современной психолого-педагогической литературе

Указанная проблема – формирование эмпатии будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки – нашла своё отражение прежде всего в диссертационных исследованиях и статьях последних десятилетий.

В исследовании Ч. И. Лопсан [31] освещены социально-психологические условия формирования эмпатии социальных педагогов в учебно-воспитательном процессе в вузе. Ю.Г. Бомбицкий [13, с. 22] в исследовании развития эмпатических способностей педагогов, работающих с

творчески одаренными учащимися, основной акцент сделала на корреляционном взаимодействии высокоразвитой эмпатии в результате ее специального развития у педагогов с активной поддержкой данными педагогами творчески одаренных детей. Н. А. Скляр [58] исследовала психолого-акмеологические условия формирования профессионально-педагогической эмпатии у будущих специалистов по физической культуре и спорту [13, с. 23]. Н. А. Щербакова [73] занималась рассмотрением развития эмпатических способностей студентов – психологов средствами художественной литературы [13, с. 24].

Карпова Е.В., Коптева С.И. исследовали феномен формирования эмпатии как профессионально значимого качества на выборке студентов, учителей начальных классов и учителей-предметников [67]. Ими был апробирован и описан такой метод формирования эмпатии как «метод сопереживания ситуации». Его суть в анализе ситуаций, взятых из реальной жизни или из художественных произведений [67, с. 118 - 119].

Мельник Е.В., Киселева Т.В. рассматривают, как структура показателей эмпатии коррелирует с личностными характеристиками педагогов, готовящихся работать в условиях инклюзивного образования [62, с. 239 - 245].

Тюлин М.Ю. в своём исследовании предлагает пути саморазвития и самовоспитания современного педагога, подчёркивая сложные социально-исторические условия профессиональной деятельности. В качестве средства самосовершенствования он предлагает арт-технологии [64, с. 51-56].

Мошинская Р.В. характеризует этапы развития эмпатии будущих педагогов за период обучения в вузе. Она отмечает, что «развитие эмпатии во время профессионального обучения» требует создания специальных условий и целенаправленной педагогической деятельности:

- «последовательная трансформация деятельности преподавателя от информационной к организационной, построение системы отношений преподавателя со студентами на основе диалога;

- реализация субъектной позиции будущего педагога профессионального обучения через осознание мотивов, целей, выбора средств и условий своей деятельности, рефлексии её результатов;

- обеспечение последовательного перехода с репродуктивного уровня на продуктивный, от групповых форм работы к индивидуальным» [36, с. 103].

Остановимся более подробно на тех исследованиях, в которых идет речь о формировании эмпатии студентов педагогических колледжей.

Прежде всего обратимся к работе Н.А. Мозговой «Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися» [37]. Эта работа интересна тем, что в ней рассматриваются условия формирования эмпатии студентов среднего профессионального и высшего профессионального образования. Автор выделяет «психолого-педагогические механизмы и условия формирования педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися в целостном процессе профессионально-педагогической подготовки учителей» [37]. Одним из основных положений работы является утверждение о том, что «эффективность формирования педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися может быть существенно повышена, если имеет различия в технологии на разных уровнях профессионально-педагогической подготовки (педагогическом колледже и педагогическом вузе)» [37].

Делая выводы по результатам проведённой работы, автор пишет: «Нами выделена следующая последовательность этапов формирования исследуемого феномена в педагогическом колледже:

- включение в игровую деятельность с целью актуализации эмоционального опыта детства, развития эмпатийных способностей и качеств;
- анализ человеческих взаимоотношений с целью накопления представлений о сущности и характере эмпатийного взаимодействия;
- формирование понятия об эмпатии и условиях эмпатийного общения;
- анализ и решение педагогических ситуаций с целью выявления способов и средств эмпатийного взаимодействия;
- организация практической педагогической деятельности студентов с целью актуализации полученных знаний, накопления опыта эмпатийного взаимодействия - включения установки в структуру деятельности.

Для педагогического вуза - это несколько иная последовательность:

- формирование понятия об эмпатийном общении, теоретическое осмысление роли эмпатии в педагогической деятельности;
- накопление теоретических знаний об особенностях эмпатийного общения и условиях, необходимых для его установления;
- анализ примеров взаимоотношений педагога и учащегося с точки зрения места и роли эмпатии в них, выявления способов эмпатийного взаимодействия;
- проигрывание педагогических ситуаций и организация тренинговых упражнений с целью развития эмпатийных способностей и качеств;
- включение студентов в самостоятельную педагогическую деятельность с целью поиска собственной системы приемов эмпатийного взаимодействия и актуализации установки на эмпатию в педагогическом общении с учащимися» [37].

Н.А. Мозговая выделяет также некоторые общие условия, характеризующие процесс формирования эмпатии у будущих педагогов:

1) «единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов формируемой установки с их системообразующей связью: мотивационным стержнем готовности к эмпатии»;

2) «адекватное взаимодействие в процессе формирования побудительных и исполнительных механизмов, определяемых эмоциональной идентификацией и децентрацией»;

3) «адекватная реализация психолого-педагогических условий, в совокупности воссоздающих целостную картину обеспечения эмоционально-положительного настроения в общении будущих учителей с учащимися, единства действия всех компонентов педагогической установки на эмпатию» [37].

Д.В. Белых в работе «Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжа» утверждает: «Одним из личностно-профессиональных значимых свойств учителя, необходимого для успешного осуществления педагогического взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса, является эмпатия. Выявление наличия и закономерностей развития эмпатийных свойств у студентов педагогических колледжей выступает как условие формирования профессиональной пригодности» [7].

Д.В. Белых конкретизирует понятие «педагогическая эмпатия» (мы обратимся к нему ниже), выделяет её структуру и условия формирования. Среди наиболее важных условий формирования эмпатии будущих педагогов он выделяет прежде всего влияние той педагогической среды, которая должна окружать студента в образовательном учреждении [7]:

- «подлинно гуманистические субъект-субъектные отношения в учебном и внеучебном процессах в колледже, предполагающие воздействие на эмоциональную сферу студентов с опорой на познавательные

потребности, которые должны быть такими, чтобы затронули внутренний мир личности будущего учителя;

- система адекватных у них знаний о педагогической эмпатии, включающая в себя активность и самостоятельность студентов, анализ жизненных фактов, самостоятельные заключения, проявление собственного отношения и оценку проявления педагогической эмпатии (когнитивный компонент);
- положительная оценка действий товарищей по учебе, разнообразные формы психологического подкрепления (поощрение, одобрение, благодарность), которые вызывают положительные эмоции, чувство удовлетворения, побуждают студента поступить идентичным образом в дальнейшем (эмоциональный компонент);
- организация целенаправленной жизнедеятельности студентов, в которой формируются не только мотивы, но и умения, навыки, а также привычные способы эмпатийного поведения (поведенческий компонент)».

Другие исследователи также рассматривают эмпатию как существенную черту личности педагога, но заостряют внимание на иных аспектах данного качества. Д. М. Даудова в своём исследовании [20] изучает эмпатию как средство профессионально саморазвития будущих педагогов, то есть, в данном случае эмпатия является инструментом, позволяющим оттачивать профессиональное мастерство. Д. М. Даудовой были выделены следующие особенности развития эмпатии:

«1. Проявление эмпатийности как профессионально значимого качества педагога тем выше, чем выше этап профессионального становления, это проявляется в развитой личностной эмпатии. Развитие профессионального самосознания идет с усилением рефлексивных тенденций, с осознанием профессиональной принадлежности и необходимости адекватно

проявлять такие качества, как понимание, сопереживание, терпимость и принятие другого.

2. Лица с высокоэмпатийным потенциалом отличаются наличием специфической готовности, направленности, мотивационных ориентаций и потребностей изменять, усовершенствовать, модифицировать процесс собственного развития. Этот процесс имеет место в силу высокого уровня когнитивной и эмоциональной рефлексии, толерантности и других психологических особенностей, присущих эмпатийным личностям.

3. Педагогическая эмпатия, являясь профессионально важным качеством личности, проявляется в тесной связи с такими психологическими характеристиками, как общительность, душевная мягкость, чуткость, доброжелательность, интеллигентность, толерантность, чувство юмора, альтруизм. По отношению к перечисленным качествам эмпатия выступает своеобразным интегральным показателем, позволяющим прогнозировать успешность взаимодействия в системе «ученик — студент — учитель — ученик».

4. Уровень профессионального саморазвития личности связан с уровнем педагогической эмпатии.

5. Педагогическую эмпатию можно успешно формировать, если использовать методический комплекс психотехнологического анализа, обучения, воспитания, тренинговых процедур и психофизиологического обеспечения, ориентированный на целенаправленное развитие эмпатийного поведения в процессе профессионального совершенствования и саморазвития будущих педагогов.

6. Педагогическая эмпатия является реально действенным механизмом профессионального саморазвития будущих педагогов, а ее высокий уровень обеспечивает личности стремление к самосовершенствованию» [20].

Наибольший интерес представляют практические рекомендации, сформулированные автором по результатам эмпирического исследования.

Вот некоторые из них:

- определение уровня развития эмпатии будущего педагога на этапе поступления в педагогический вуз либо колледж;
- введение в учебный план специальных курсов, способствующих целенаправленному развитию эмпатии.

В исследовании Т. А. Ахрямкиной утверждается, что эмпатия не всегда представлена в структуре личности педагога, и рассматриваются закономерности её формирования у студентов высшего педагогического учебного заведения [4]. Здесь автором также акцентируется важная роль целенаправленного воздействия на личность будущего педагога посредством специально организованного социально-психологического тренинга, участие в котором должно не только обогатить студента знаниями об эмпатии и её роли в профессиональной деятельности учителя, но и позволит прожить, прочувствовать определённые ситуации школьной жизни, благодаря моделированию профессиональной деятельности в безопасных условиях учебной группы.

«Процесс формирования эмпатии личности будущего педагога в условиях вуза проходит путь, включающий в себя такие важные разделы, как диагностика, формирование действенной эмпатии на занятиях, проводимых в тренинговой форме, и социальная адаптация студентов на практике. Эмпатия является обязательной для развития личности учителя и, следовательно, для успешного протекания профессиональной деятельности в будущем. Для формирования действенной эмпатии в педагогической деятельности необходима целостная эмоциональная включенность, создаваемая на занятиях в тренинговой форме, с акцентом на последующей рефлексии. Данный подход обеспечит молодому учителю успешную

адаптацию в первые годы трудовой деятельности и дальнейшую эффективность» [13, с. 18].

Чрезвычайно интересной представляется модель формирования эмпатии в педагогической деятельности, предложенная Т. А. Ахрямкиной. По мнению автора, необходимо прохождение четырёх стадий:

диагностика актуального уровня развития эмпатии (выделение её качественных и количественных характеристик);

использование активных средств обучения студентов при целенаправленном формировании эмпатии в педагогической деятельности с опорой на исходный уровень эмпатии, выявленный диагностикой;

рефлексивная деятельность студентов по поводу своих личных качеств, способствующих или препятствующих развитию эмпатии в педагогической деятельности, конкретной педагогической среде;

практическая реализация навыков действенной эмпатии в деятельности [4].

Таким образом, завершая обзор результатов экспериментальных психолого-педагогических исследований, которые были проведены за последние полтора десятилетия, можно сделать следующие основные выводы, сделанные авторами исследований, о возможностях развития эмпатии в педагогическом процессе.

- Высокий уровень эмпатии является необходимым критерием успешной учебной и профессиональной деятельности педагогов и психологов [4; 7; 12; 16; 19; 27; 31; 58; 73].

- Развитие эмпатии в процессе профессионального становления специалиста происходит в деятельности, саморазвитии с усилением рефлексивных тенденций, с осознанием профессиональной принадлежности [4; 7; 12; 20; 22; 27; 31; 58].

- Эмпатия является действенным механизмом профессионального саморазвития будущих педагогов, психологов, а ее высокий уровень

обеспечивает личности стремление к самосовершенствованию [4; 7; 12; 20].

- Развитие эмпатии – это целенаправленный и длительный процесс, требует специального психолого-педагогического воздействия [4; 7; 12; 20; 27; 31; 58; 73].

- В программу подготовки педагогов необходимо ввести специальные курсы, включающие комплекс обучения, воспитания, тренинговых процедур и психофизиологического обеспечения, направленный на формирование эмпатии как специфического компонента профессионального развития личности будущего специалиста [4; 7; 12; 20; 27; 31; 58; 73].

- Программа развития должна учитывать и затрагивать все компоненты эмпатии – когнитивный, эмоциональный и поведенческий [4; 7; 12; 20; 27; 31; 73].

- Необходимо сформировать высокий уровень мотивации к активному всестороннему участию в программе, это способствует развитию эмпатических способностей даже при низком стартовом уровне эмпатии [12; 20; 27; 31].

- В систему профориентации и профотбора на этапе довузовской подготовки и отбора абитуриентов целесообразно введение диагностики эмпатии, поскольку она является профессионально важным качеством педагога, психолога, медицинского работника, определяющим успешность его деятельности [7; 12; 20; 79].

Все авторы сходятся во мнении, что формирование и развитие эмпатии – достижимая и необходимая цель профессиональной подготовки будущих педагогов в системе как высшего, так и среднего профессионального образования. Создание образовательной и воспитательной среды, способствующей формированию этого важного, профессионально значимого качества должно стать одной из задач любого учебного заведения, занимающегося подготовкой будущих учителей.

Выводы по первой главе

1. Изучая научную литературу, мы выяснили, что эмпатия ключевым образом влияет на успешность учебной и профессиональной деятельности педагогов и психологов, является действенным механизмом профессионального саморазвития. В основе формирования эмпатии лежат такие составляющие как: когнитивный компонент (способность распознавать и понимать эмоциональные состояния партнера), эмоциональный компонент (способность мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия партнера) и поведенческий компонент (способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека; помогающее, содействующее, альтруистическое поведение в ответ на переживания партнера).

2. Развитие эмпатии в процессе профессионального становления специалиста происходит в деятельности, саморазвитии с усилением рефлексивных тенденций, с осознанием профессиональной принадлежности. Развитие эмпатии – это целенаправленный и длительный процесс, требует специального психолого-педагогического воздействия.

3. В программу подготовки педагогов необходимо ввести специальные курсы, включающие комплекс обучения, воспитания, тренинговых процедур и психофизиологического обеспечения, направленный на формирование эмпатии как специфического компонента профессионального развития личности будущего специалиста. Программа развития должна учитывать и затрагивать все компоненты эмпатии: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

В связи с тем, что в структуре педагогической эмпатии исследователи [7; 20; 35] выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, - нами было решено выявить уровень развития эмпатии студентов с опорой на предложенную исследователями структуру.

Для выявления когнитивного компонента нами была использована «Тестовая карта коммуникативной деятельности» (ред. Карелина А.А). Для характеристики эмоциональной эмпатии как свойства личности нами использовался опросник уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова. Для оценки поведенческого компонента была составлена карта наблюдения за деятельностью студентов во время разных видов педагогической практики.

В исследовании приняли участие 108 студентов КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж № 1 им. М. Горького», приступивших к обучению в колледже в сентябре 2018, 2019 года: 36 студентов отделения «Музыкальное образование» (обозначим для краткости группой А) и 72 студента отделения «Преподавание в начальных класса» (группа В).

Обучение в группе А проходило по учебному плану для специальности «Музыкальное образование». Обучение в группе В – в условиях, которые должны, по нашему мнению, способствовать формированию эмпатии.

Цель эксперимента – выявление уровня развития эмпатии студентов каждой группы.

Задачи эксперимента:

1. Составление программы констатирующего эксперимента по проблеме исследования.

2. Проведение констатирующего эксперимента.

3. Анализ полученных результатов.

С целью исследования особенностей формирования эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения среднего профессионального образования нами были использованы следующие **диагностические методики:**

1. «Тестовая карта коммуникативной деятельности» (Психологические тесты под ред. Карелина А.А.) (для выявления когнитивного компонента эмпатии).

2. Опросник уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова (для характеристики эмоциональной эмпатии как свойства личности).

3. Фокусное наблюдение за деятельностью студентов во время разных видов педагогической практики.

Методика проведения констатирующего эксперимента по каждому компоненту эмпатии различна.

1. Тестовая карта коммуникативной деятельности под редакцией А.А. Карелина [50, с. 46 – 48]

Цель: выявить индивидуальные особенности стиля общения с аудиторией, определить уровень коммуникативной деятельности.

Мы исходили из того, что стиль общения отражает знания о приёмах гибкого реагирования на аудиторию и умение использовать эти приёмы, то есть свидетельствует о понимании эмоций других людей, умении их распознавать и адекватно реагировать, что соответствует когнитивному компоненту эмпатии.

Тестовая карта коммуникативной деятельности, разработана на основе анкеты А.А. Леонтьева и представлена в Таблице 1. В карте зафиксированы противоположные характеристики коммуникативной деятельности, такие как «доброжелательность – недоброжелательность», «гибкость - жёсткость», «активность - пассивность», «дифференцированность – отсутствие индивидуального подхода», «открытость - закрытость», «поощрение инициативы – подавление инициативы», «заинтересованность - безразличие», которые оцениваются по заданной шкале от 7 до 1 балла.

Таблица 1 – Тестовая карта коммуникативной деятельности

1. Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	1. Недоброжелательность
2. Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	2. Безразличие
3. Поощрение инициативы	7 6 5 4 3 2 1	3. Подавление инициативы
4. Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	7 6 5 4 3 2 1	4. Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)
5. Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7 6 5 4 3 2 1	5. Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода)
6. Активность (все время в общении, держит слушателей «в тонусе»)	7 6 5 4 3 2 1	6. Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек)
7. Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие проблемы, конфликты)	7 6 5 4 3 2 1	7. Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории)

По итогам проведения наблюдения (самонаблюдения) производится подсчёт баллов, делается вывод об уровне коммуникативной деятельности, которому соответствует определённая характеристика индивидуальных особенностей стиля общения с аудиторией.

Составителями определены следующие уровни общения.

45-49 баллов – высочайший уровень коммуникативной деятельности.

Модель общения максимально приближена к модели активного

взаимодействия. Оратор свободно владеет аудиторией, эффективно распределяет свое внимание между присутствующими, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Занятия достигают поставленной цели.

35-44 балла — высокая оценка. Оратор создаёт в аудитории дружескую, непринужденную атмосферу. Все участники занятия заинтересованно наблюдают за ведущим или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказывают мнения, предлагают варианты решения проблемы. Процесс общения упорядочен ведущим.

Ведущий корректно направляет ход беседы. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется. Занятие проходит продуктивно в активном взаимодействии сторон.

«20-34 балла характеризуют ведущего как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с аудиторией, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия может произвольно приноситься в жертву форме общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

11-19 баллов — низкая оценка коммуникативной деятельности человека в аудитории. Имеет место односторонняя направленность воздействия. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением ведущего. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения.

При очень низких оценках 7-10 баллов всякое взаимодействие с аудиторией отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию

анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Все функции ограничиваются лишь информационной стороной» [50, с. 46 – 48].

В соответствии с картой в общую таблицу для каждой группы вносилась оценка экспериментатора [Приложение А, Приложение Б]. Дополнительно студентам предлагалось провести самооценку по результатам работы с аудиторией.

Работой с аудиторией на втором курсе считалось проведение внеклассного мероприятия с детьми или проведение урока во время практики пробных уроков, на третьем (четвёртом для студентов отделения «Музыкальное образование») – проведение контрольного урока во время преддипломной практики.

Чем выше суммарная оценка, тем, соответственно, выше уровень коммуникативной деятельности студента: очень высокий (45 – 49 баллов), высокий (35 – 44 балла), средний (20 -34 балла), ниже среднего (11 – 19 баллов), низкий (менее 11 баллов).

2. Методика оценки способности педагога к эмпатии (по И.М. Юсупову) [38, с. 218 – 221]

Методика представлена в Приложении В.

Цель: выявление у студентов эмоционального компонента эмпатии.

Каждому студенту предлагается ответить на 36 утверждений, используя формулировки, которые кодируются цифрами: «не знаю» — 0; «нет, никогда» — 1; «иногда» — 2; «часто» — 3; «почти всегда» — 4; «да, всегда» — 5.

Прежде чем перейти к подсчёту результатов, автором методики предлагается проверить степень откровенности, с которой отвечал испытуемый, по шкале лжи. При наличии четырех неискренних ответов

полученные данные считаются сомнительными, при пяти — данные не обрабатываются, так как расцениваются недостоверными.

В случае, если испытуемые набрал менее трёх баллов по шкале лжи, его результат соотносится со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Результат 82 – 90 баллов оценивается как очень высокий уровень эмпатийности; 63 – 81 балл — высокая эмпатийность; 37 – 62 балла — нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей; 12 – 36 баллов – низкий уровень эмпатийности; 11 баллов и менее — очень низкий уровень.

Результаты по каждой группе заносились в таблицу [Приложение Г, Приложение Д].

3. Наблюдение за деятельностью студентов во время разных видов педагогической практики

Цель: выявление поведенческого компонента эмпатии.

Наблюдение проводилось во время практики трёх видов: психолого – педагогическая, практика пробных уроков, преддипломная практика.

Оценивалась степень включённости студента в школьную жизнь класса: его инициативность, отзывчивость при общении с учащимися, готовность принять на себя ответственность при решении проблемной ситуации, касающейся отдельного учащегося или группы детей (Таблица 2).

Таблица 2 – Карта наблюдения за деятельностью студентов на практике

Список студентов	наблюдаемые качества				
	инициативность	отзывчивость (обращение детей)	ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации	ответственность при решении групповой проблемной ситуации	инициативность

Оценка проводилась методистом практики совместно с учителем – наставником по шкале от 0 до 3 баллов: 0 – отсутствие наблюдаемого качества, 1 – качество наблюдается эпизодически, 2 – качество наблюдается регулярно.

Все виды практики предусматривают активность студентов, что отражено в заданиях дневников разных видов практики. Таким образом, заполнение данной карты способствовало объективной оценке выполнения заданий практики.

Так, во время психолого-педагогической практики студентам необходимо выполнить ряд педагогических проб, начиная с организационных моментов (отвести класс в столовую, сделать запись на доске, провести физминутку на уроке, организовать игру на уроке и т.п.) и заканчивая более сложными профессиональными действиями (например, организация работы класса на одном из этапов урока).

Выбор проб остаётся за студентом и является показателем его активности.

Карты наблюдения по каждой группе представлены в Приложении Е, Приложении Ж.

2.2. Анализ результатов исследования

В исследовании нами были использованы методики, позволяющие изучить эмпатию студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования. По результатам проведенного исследования рассмотрим ниже представленные данные.

Методика «Тестовая карта коммуникативной деятельности» показала, что в целом студенты удовлетворительно владеют приёмами общения.

При этом, среди студентов группы А большинство (30 человек) продемонстрировали средний уровень коммуникативной деятельности, 2 человека – выше среднего и 4 человека – ниже среднего. Средний балл по группе – 25,72.

То есть, преобладающая часть студентов группы А демонстрируют во время проведения занятий с учащимися достаточно свободную по форме коммуникативную деятельность.

Большая часть студентов данной группы довольно легко входит в контакт с детской аудиторией, но при этом студентам удаётся удержать в поле внимания не всех учеников класса. В групповом обсуждении студенты опираются на наиболее активную часть учащихся, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей.

Несмотря на этот очевидный недостаток, студенты проводят занятие динамично, хотя и не всегда достигают поставленной цели. Содержание занятия часто «теряется» из-за стремления контролировать процесс общения.

Большей части студентов группы А не хватает навыков гибкого реагирования во время работы с классом. Зачастую студенты акцентируются на работе с отдельным учеником.

Два человека продемонстрировали умение создать в аудитории дружескую, непринужденную атмосферу, которая располагает к активности участников занятия, пробуждает интерес к обсуждаемому содержанию. Им достаточно стабильно удавалось мотивировать учащихся активно высказывать свои мнения, предлагать варианты решения обсуждаемой проблемы. При этом студенты удерживали содержание, контролировали процесс общения и управляли им.

Этим студентам удавалось корректно направлять ход обсуждения в рамках темы занятия. Они активно использовали мотивирующее оценивание, поощряли содержательную и инициативную работу детей. Взаимодействие сторон на занятии было продуктивным.

В группе В результаты распределились следующим образом: средний уровень коммуникативной деятельности продемонстрировало 68 человек, что составляет подавляющее большинство данной группы; ниже среднего – 4 человека. Средний балл по группе – 26,22.

То есть, преобладающая часть студентов группы В демонстрируют во время проведения занятий с учащимися коммуникативную деятельность, сходную по своим характеристикам с той, что продемонстрировало большинство студентов группы А.

При этом, в группе В никто из студентов не продемонстрировал коммуникативную деятельность на высоком уровне.

И 4 человека, так же, как и в группе А, продемонстрировали коммуникативную деятельность на уровне «ниже среднего». А именно, при проведении занятия взаимодействие с аудиторией не состоялось. Студенты были скованы, боялись отойти от намеченного хода занятия. Большую часть времени занятия студенты смотрели в подготовленный конспект, а не на детей класса, задавали вопросы тихим, безэмоциональным голосом, не слушали ответы детей: пропускали интересные высказывания, не реагировали на неправильные варианты. Это отразилось на детской аудитории нарастанием пассивности, потерей интереса к происходящему на занятии.

Таблица 3 – Результаты исследования когнитивного компонента эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методике «Тестовая карта коммуникативной деятельности»

Группа	Уровень коммуникативной деятельности			Средний балл по группе
	выше среднего, % (чел.)	средний, % (чел.)	ниже среднего, % (чел.)	
А	5,56 (2)	83,3 (30)	11,1 (4)	25,72
В	0 (0)	94,4 (68)	5,56 (4)	26,22

Таким образом, можно отметить, что студенты обеих групп на начало обучения показали близкие результаты по когнитивному компоненту эмпатии. Данные представлены в Таблице 3.

Исходя из полученных данных по «Методике оценки способности педагога к эмпатии (по И.М. Юсупову)», проведённой в октябре 2018 года, можно констатировать, что среди студентов группы А 2 человека имеют высокую эмпатийность, 30 – нормальный уровень эмпатийности, 4 человека показали низкий уровень эмпатийности.

Средний балл по группе – 49,89, что также соответствует нормальному уровню эмпатийности.

Таким образом, большая часть студентов группы А показала среднестатистический уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. В соответствии с трактовкой результатов методики это означает, что в межличностных отношениях эти студенты более ориентированы на поступки других людей, чем на свои личные впечатления от общения с человеком. Эти студенты могут испытывать яркие эмоции, но достаточно хорошо контролируют их проявление. В общении эта группа студентов внимательна, склонна ориентироваться не только на вербальные, но на невербальные стороны коммуникации. Однако, склонны осуждать чрезмерное проявление эмоций и избегать контактов с людьми, открыто демонстрирующими сильные эмоции.

2 человека из 36 показали результат, соответствующий высокому уровню эмпатийности. Соответственно, они обладают чувствительностью к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относятся к людям. Это коррелирует и с результатами наблюдения за деятельностью студентов на практике.

Эти студенты были эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливали контакты и находили общий язык с самыми разными детьми.

При возникновении конфликтов этим студентам удавалось находить компромиссные решения.

Ещё одна черта, проявившаяся у данных студентов – адекватное восприятие критики, которая неизбежно возникает во время процесса подготовки студента к профессиональной деятельности со стороны методиста практики или учителя – наставника.

В оценке событий эти студенты в значительной степени оперировали не только аналитическими выводами, но и эмоциональной окраской восприятия ситуации. Им была важна поддержка окружающих людей, командная работа.

Среди студентов группы В средний балл по группе соответствует нормальному уровню эмпатийности и составляет 47,78.

В этой группе не оказалось ни одного человека с высокой эмпатийностью, 64 человека продемонстрировали нормальный уровень эмпатийности, 8 человек показали низкий уровень.

Таким образом, из всей выборки студентов 108 человек, 12 (4 – группа А и 8 – группа В), в соответствии с методикой, продемонстрировали низкий уровень эмпатийности.

Это означает, что они испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся им непонятными и лишёнными смысла. Они отдают предпочтение уединённым занятиям конкретным делом, а не работе с людьми.

Однако, работа учителя относится к сфере «человек - человек», а это означает, что контакт с другими людьми – неизбежное условие труда. А значит, студентам предстоит проделать значительную работу по саморазвитию.

Итак, результаты по второй методике также не показывают значительной разницы и по эмоциональному компоненту эмпатии среди студентов двух исследуемых групп. Данные представлены в Таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования эмоциональной эмпатии как свойства личности у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методике «Оценка способности педагога к эмпатии» (по И.М. Юсупову)

Группа	Уровень эмпатийности			Средний балл по группе
	высокий, % (чел.)	нормальный, % (чел.)	низкий, % (чел.)	
А	5,56 (2)	83,3 (30)	11,1 (4)	49,89
В	0 (0)	88,89 (64)	11,1 (8)	47,78

Далее рассмотрим результаты в процессе наблюдения за деятельностью студентов во время психолого-педагогической практики. Данные представлены в Таблице 5.

Анализ наблюдений показал, что в группе А стабильно проявляли инициативность 10 студентов. В рамках учебной – «пассивной» - практики они выбирали большее, чем другие количество профессиональных проб. Они активно предлагали учителю свою помощь, выходя за рамки требований заданий практики. Они инициировали общение с учащимися.

Эпизодически проявляли инициативность – 22 студента, четверо – не проявляли инициативы никогда.

Учащиеся классов обращались ко всем студентам по самым разным поводам, при этом особой популярностью у детей пользовались 10 человек. Готовность принять на себя ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации продемонстрировали 20 студентов группы А, и 8 студентов проявили такую готовность при решении групповой проблемной ситуации. Средний балл по всем критериям – 3,22.

Ситуация в группе В (наблюдение за деятельностью студентов во время психолого-педагогической практики) сложилась следующим образом: стабильно проявляли инициативность 8 студентов, эпизодически – 36 студентов, 28 студентов оставались пассивными.

Среди студентов данной группы наиболее часто учащиеся обращались к 16. Готовность принять на себя ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации продемонстрировали 56 студентов, из них 12 – стабильно оказывали учащимся помощь.

Таблица 5 – Результаты исследования поведенческой эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методу наблюдения за деятельностью студентов во время психолого-педагогической практики

Группа / частота наблюдения показателя	Наблюдаемые показатели поведенческой эмпатии												Средний балл по группе
	инициативность, % (чел.)			отзывчивость (обращение детей), % (чел.)			ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации, % (чел.)			ответственность при решении групповой проблемной ситуации, % (чел.)			
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
А	11,1 (4)	61,1 (22)	27,8 (10)	0	72,2 (26)	27,8 (10)	44,4 (16)	55,6 (20)	0	77,8 (28)	22,2 (8)	0	3,22
В	38,9 (28)	50 (36)	11,1 (8)	0	77,8 (56)	22,2 (16)	22,2 (16)	61,1 (44)	16,7 (12)	44,4 (32)	55,6 (40)	0	3,44

По результатам изучения поведенческой эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования, 40 студентов проявили готовность принять на себя ответственность при решении групповой проблемной ситуации. Средний балл по всем критериям – 3,44.

Таблица 6 – Результаты изучения сформированность эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования на констатирующем этапе эксперимента

Исследуемые группы	Компоненты эмпатии, средний балл		
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
А	25,72	49,89	3,22
В	26,22	47,78	3,44

Выполнение предложенных методик показало (таблица 6), что на момент начала обучения студенты групп А и В по всем трём компонентам эмпатии имеют близкие показатели.

Выводы по второй главе

1. Студенты обеих групп на начало обучения показали близкие результаты по когнитивному компоненту эмпатии. А именно, большинство студентов обеих групп демонстрируют во время проведения занятий с учащимися достаточно свободную по форме коммуникативную деятельность. Большая часть студентов данной группы довольно легко входит в контакт с детской аудиторией, но при этом студентам удаётся удержать в поле внимания не всех учеников класса. В групповом обсуждении студенты опираются на наиболее активную часть учащихся, остальные же выступают большей частью в роли наблюдателей. Несмотря на этот очевидный недостаток, студенты проводят занятие динамично, хотя и не всегда достигают поставленной цели. Содержание занятия часто «теряется» из-за стремления контролировать процесс общения.

2. Студенты обеих групп на начало обучения показали близкие результаты по эмоциональному компоненту эмпатии: в межличностных отношениях большинство студентов более ориентированы на поступки других людей, чем на свои личные впечатления от общения с человеком. Они могут испытывать яркие эмоции, но достаточно хорошо контролируют их проявление. В общении большая часть студентов внимательна, склонна ориентироваться не только на вербальные, но на невербальные стороны коммуникации. Однако, они склонны осуждать чрезмерное проявление эмоций и избегать контактов с людьми, открыто демонстрирующими сильные эмоции.

3. Студенты обеих групп на начало обучения показали близкие результаты по поведенческому компоненту эмпатии. В рамках учебной – «пассивной» - практики меньшая часть студентов как в группе А, так и в группе В, выбирали большее, чем остальные количество профессиональных проб, активно предлагали учителю свою помощь, выходя за рамки требований заданий практики, инициировали общение с учащимися. Большая

часть студентов обеих наблюдаемых групп проявляли инициативность эпизодически. Готовность принять на себя ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации продемонстрировали в обеих группах больше студентов, чем при решении групповой проблемной ситуации.

ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Основные направления, содержание программы формирования эмпатии будущих педагогов для реализации инклюзивного образования

В ситуации изменения системы образования, связанных с введением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, когда любое общеобразовательное учреждение обязано создавать условия для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: глухих, слабослышащих, позднооглохших, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами (далее - обучающиеся с ОВЗ), - изменяются требования к профессиональным компетенциям учителя начальных классов и других педагогических работников. В программах подготовки учителя начальных классов ранее не рассматривались вопросы работы с детьми с ОВЗ.

В 2013 году в России был введён «Профессиональный стандарт педагога», в котором указаны трудовые действия учителя, связанные с индивидуализацией образовательного процесса. От учителя требуется на основе наблюдения выявлять проблемы обучающихся в эмоционально-волевой и личностной сфере; создавать комфортную и психологически безопасную образовательную среду; встраивать собственную деятельность в командную работу других специалистов, необходимых для осуществления коррекционно-развивающей помощи конкретному ученику; взаимодействовать с родителями при совместном планировании и реализации программы индивидуального развития ребёнка [47].

При подготовке учителей начальных классов, первых и самых важных учителей в жизни ребенка, необходимо учитывать множество факторов,

касающихся не только формирования учебных навыков, но и формирования гуманистических жизненных установок в гуманистической парадигме. Конечно, полную ответственность за ребенка несут родители, но для школьника фигура учителя является важной, авторитет – неоспоримым, особенно в начальной школе. Учитель активно способствует становлению мировоззрения ребёнка, формирует представление о том, что такое хорошо и что такое плохо, демонстрирует модели поведения, связанные с толерантным отношением к непохожести других людей. Именно этот багаж возьмут дети в будущую жизнь.

При подготовке студентов к профессиональной деятельности, необходимо рассматривать образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья, моделировать ситуации, в которых воспроизводятся возможные способы работы с разными детьми. Кроме этого необходимо целенаправленно формировать педагогическую эмпатию как профессионально значимое качество, позволяющее увидеть индивидуальность каждого ребенка. Эмпатичный учитель сумеет выстроить индивидуальный образовательный маршрут, опираясь на возможности и потребности конкретного ребенка.

Знания в области коррекционно–развивающего обучения, полученные студентами нашего колледжа при изучении программы междисциплинарного курса (МДК) «Теория и методика инклюзивного образования» [Приложение И], должны помочь им в будущей профессиональной деятельности в выстраивании образовательного процесса с максимальной пользой для учеников. Студенты приобретут психолого-педагогические компетентности, необходимые для работы с детьми с особенностями в развитии, смогут дифференцировать образовательные трудности детей и применять адекватные педагогические методы и приёмы.

Стандарты, описывающие условия обучения детей с нарушениями в развитии, охватывают большую и неоднородную группу возможных

трудностей организации образовательного процесса. И поэтому на первый план при подготовке будущих учителей выходят требования непосредственно к личностным качествам учителя, которые позволяют принять ученика, увидеть его индивидуальные особенности и возможности, а также помочь реализовать учащемуся его индивидуальный образовательный маршрут. Все перечисленные качества укладываются в понятие «педагогическая эмпатия».

В связи с этим, разрабатывая нашу программу, мы предусмотрели не только ознакомление студентов с правовыми основами инклюзивной деятельности в образовании, с различными моделями инклюзивного образования, существующими на данный момент, а уделили внимание командной работе, включению всех участников образовательного процесса в комплексную работу с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Показали образовательное пространство как поле взаимодействия педагогов, родителей, самого ребёнка и образовательного учреждения. Особое внимание уделили развитию педагогической эмпатии, как одному из главных условий успешной работы с детьми с ОВЗ.

МДК «Теория и методика инклюзивного образования» ставит своей задачей усвоение принципов построения индивидуальных образовательных маршрутов учеников, формирование представлений о способах адаптации предметного содержания, учитывая образовательные потребности обучающихся, о способах организации образовательного пространства, ориентированного на ребёнка. Знакомство с методиками коррекционно-развивающего обучения, с их ресурсами в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, формирование навыков работы в коррекционно-развивающем обучении позволяет студентам в дальнейшем выстраивать учебный процесс с наибольшей пользой для каждого ученика. Дает возможность выбрать педагогически целесообразные формы, методы и средства воспитания и обучения в коррекционно-развивающей работе с

детьми, разрабатывать индивидуальные программы коррекционно-развивающей работы с учетом данных педагогической диагностики, осуществлять коррекционно-развивающую работу с детьми группы риска и просветительскую педагогическую работу с семьей. Умения, приобретаемые в результате освоения программы, способствуют развитию когнитивного и поведенческого компонентов эмпатии [15].

Темы курса объединены идеей качественной подготовки учителя к практической деятельности в новой образовательной реальности. Главная особенность курса - его практико-ориентированная направленность, и это определяет отбор материала, уровень и способы его изучения.

Разрабатывая программу, мы руководствовались основным принципами:

- интерактивность (теоретический материал изучается в диалоговом режиме, в непосредственном взаимодействии преподавателя и слушателей);
- анализ собственного опыта студента (каждый имеет опыт наблюдения работы не только с успешными учениками, но и с теми детьми, для которых достижение предметных и метапредметных результатов затруднено);
- рефлексивность (осознание студентами своих ценностей, установок, эмоционального состояния);
- моделирование (апробация рассматриваемых способов работы с детьми с ОВЗ в ситуации условного занятия);
- обучение через деятельность (отработка навыков в процессе обучения).

В организации аудиторных занятий со студентами широко применяются следующие методы обучения: интерактивные лекции, групповые дискуссии, видео-занятия, ролевые игры, обучение в деятельности, кейс-метод, метод проектов.

В ходе освоения программы МДК «Теория и методика инклюзивного образования» студенты знакомятся:

- с современными подходами к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы,
- с нормативной базой, обеспечивающей введение ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ,
- стратегиями обучения в рамках гуманистического подхода,
- осваивают педагогическую диагностику образовательных потребностей учащегося,
- апробируют командную работу по сопровождению учащегося с ОВЗ в модельной ситуации,
- осваивают способ разработки адаптированной образовательной программы для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья.

Междисциплинарный курс состоит из двух разделов, включающих по три темы каждый.

Первый раздел «Основы инклюзивного образования» предполагает изучение **следующих тем:**

- Тема 1.1. Теоретические основы и нормативная база инклюзивного образования.
- Тема 1.2. Анатомо-физиологические и психолого-педагогические основы инклюзивного образования.
- Тема 1.3 Методические основы построения учебного процесса для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Второй раздел «Организация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях» готовит студентов к профессиональной педагогической деятельности через содержание **следующих тем:**

- Тема 2.1 Особенности организации предметной среды для осуществления инклюзивного обучения.

- Тема 2.2 Особенности организации образовательной среды с использованием ИКТ (дистанционное обучение).

- Тема 2.3 Формирование инклюзивной культуры образовательной организации.

Поскольку одной из основных задач, решаемых в рамках данного междисциплинарного курса, является формирование эмпатичного отношения к ученикам, развитие которых имеет особенности, мы стремимся показать через изучаемое содержание, что эти дети, испытывая трудности, связанные с ограниченными возможностями здоровья, по своим душевным качествам ничем не отличаются от своих здоровых сверстников, так же чувствуют, переживают, радуются и огорчаются, мечтают о понимании, поддержке, признании и любви. Безусловное принятие способствует не только успешному усвоению знаний, но и здоровому развитию личности каждого ребенка.

В рамках данного курса студенты осуществляют разработку и реализацию через разные виды учебной и профессиональной практики краткосрочных и долгосрочных учебных проектов, направленных на формирование инклюзивной культуры образовательной организации: «Разные? Равные!», «Вместе веселее», «Бодрость духа», «Мы дружим», «Правила общения», «Копилка добрых дел». Эта работа направлена на развитие эмоционального компонента эмпатии. Именно эмоциональный компонент эмпатии предполагает умение вживаться в непривычную для себя роль, чувствовать настроение партнёра. Это, в свою очередь, расширяет границы мировосприятия, делает учителя более пластичным и гибким в общении с детьми.

В связи с этим, выявление уровня сформированности такого профессионально значимого качества как эмпатия у студентов отделения «Преподавание в начальных классах» становится показателем эффективности созданной программы подготовки будущих учителей:

соответствует ли результат обучения ожиданиям, и чем необходимо дополнить систему подготовки студентов (или, напротив, от чего следует отказаться).

Для формирования эмпатии у студентов группы В мы постарались максимально полно включить их в деятельность, предусмотренную организационно – педагогическими условиями обучения на отделении «Преподавание в начальных классах», смежную с содержанием междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования».

При этом, студенты группы А также могли включаться в волонтерскую деятельность на мероприятиях с участием детей с ограниченными возможностями здоровья (фестиваль детского творчества «Осенняя палитра», мероприятия социального партнера колледжа КГБУ «Региональный центр спортивной подготовки по адаптивным видам спорта», родительская организация «Солнце в наших руках», ПНИ «Подсолнух», КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга»»). Часть студентов группы А (6 человек, 16,7% группы) воспользовалась такой возможностью. Со студентами группы В проводились специальные беседы, мотивирующие их к возможно более полному включению в события, сопровождающие программу обучения.

Остановимся подробнее на тех организационно – педагогических условиях, в создании которых мы принимали непосредственное участие.

Прежде всего, это фестиваль детского творчества «Осенняя палитра», который организуют и проводят педагоги колледжа при непосредственном участии студентов уже на протяжении десяти лет. Фестиваль решает задачу расширения социального опыта школьников с нормотипичным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья. На подготовительном этапе в рамках фестиваля студенты проводят в общеобразовательных школах «Уроки добра» (цель - популяризация идеи инклюзии), готовят детей с ограниченными возможностями здоровья к участию в концерте и в выставке

творческих работ. Заключительный этап представляет собой праздничное событие, где происходит непосредственное взаимодействие учащихся разных школ.

В рамках итогового события фестиваля студенты выполняют функции волонтеров, сопровождая участников, а также организуют работу творческих мастерских и игровых площадок. В фестивале ежегодно принимают участие более двухсот детей.

Также студенты активно осуществляют волонтерское сопровождение мероприятий социальных партнёров колледжа (КГБУ «Региональный центр спортивной подготовки по адаптивным видам спорта», РО «Солнце в наших сердцах», ПНИ «Подсолнух», КГБУ СО «Реабилитационный центр «Радуга»»):

- спортивный праздник для детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей «Городские соревнования по мультиспорту»,
- творческий фестиваль «Крылья успеха» для детей с ограниченными возможностями здоровья,
- серия семинаров для родителей в рамках «Недели психического здоровья»,
- семейные велопробеги для семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна,
- новогодние праздники в Берёзовском ПНИ «Солнышко», в Центре социальной помощи семье и детям «Парус», в Свердловском ДК для семей, воспитывающих детей с синдромом Дауна,
- сопровождение воспитательно-образовательного процесса для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития, с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью,
- спартакиада для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья,

– «Краевой фестиваль адаптивного спорта»: финал специальных игр для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Включение студентов в эти события позволяет осуществить непосредственное взаимодействие с детьми и взрослыми, имеющими особенности в развитии, а это способствует развитию эмоционального и поведенческого компонентов эмпатии.

3.2. Контрольный эксперимент и его анализ

Исследование когнитивного компонента эмпатии, проведённый в декабре 2019 года показал, что в группе А увеличился средний по группе балл уровня коммуникативной деятельности: с 25,72 до 26,72 (положительная динамика в 1 единицу), при этом на прежних позициях осталось распределение по уровням «выше среднего», «средний», «ниже среднего» (Приложение А).

Таблица 7 – Результаты исследования когнитивного компонента эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методике «Тестовая карта коммуникативной деятельности» в декабре 2019 г.

Группа	Уровень коммуникативной деятельности			Средний балл по группе
	выше среднего, % (чел.)	средний, % (чел.)	ниже среднего, % (чел.)	
А	5,56 (2)	83,3 (30)	11,1 (4)	26,72
В	22,2 (16)	77,78 (56)	0 (0)	30,5

В группе В также возрос средний балл (с 26,22 до 30,5 – положительная динамика в 4,28 единицы). Изменилась ситуация и при распределении студентов по уровням коммуникативной деятельности: высокий уровень показали 16 человек или 22,2% группы (было 0%), средний уровень коммуникативной деятельности продемонстрировало 56 человек (77,78%),

ниже среднего – 0 человек (было 4) (Приложение Б). Данные представлены в Таблице 7.

Наблюдение за деятельностью студентов во время практики пробных уроков показало, что в группе А стабильно проявлять инициативность стали 14 студентов (было 10), эпизодически – также 22 студента. По-прежнему, особой популярностью у детей пользовались 10 человек. Данные представлены в Таблице 8.

Готовность принять на себя ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации продемонстрировали уже 30 студентов группы А (было 20), и по-прежнему восемь студентов проявили такую готовность при решении групповой проблемной ситуации. Средний балл по всем критериям увеличился на 0,5 и составил 3,72 (Приложение Е).

Таблица 8 – Результаты исследования поведенческой эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методу наблюдения за деятельностью студентов во время психолого-педагогической практик в январе 2020 г.

Группа / частота наблюдения показателя	Наблюдаемые показатели поведенческой эмпатии												Средний балл по группе
	инициативность, % (чел.)			отзывчивость (обращение детей), % (чел.)			ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации, % (чел.)			ответственность при решении индивидуально й проблемной ситуации, % (чел.)			
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
А	0	61,1 (22)	38,9 (14)	0	72,2 (26)	27,8 (10)	16,7 (6)	83,3 (30)	0	77,8 (28)	22,2 (8)	0	3,72
В	0	66,7 (48)	33,3 (24)	0	44,4 (32)	55,6 (40)	5,6 (4)	50 (36)	44,4 (32)	22,2 (16)	77,8 (56)	0	5,06

Ситуация в группе В сложилась следующим образом: стабильно проявляли инициативность 24 студента (было 8), эпизодически – остальные 48 (было 36). Пассивных студентов не осталось. Среди студентов данной группы наиболее часто учащиеся стали обращаться к 40 (было 16). Готовность принять на себя ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации продемонстрировали 68 студентов (было 56), из них 32 – стабильно оказывали учащимся помощь (было 12). 56 студентов проявили готовность принять на себя ответственность при решении групповой проблемной ситуации (было 40). Средний балл по всем критериям составил 5,06 (положительная динамика 1,62 единицы) (Приложение Ж).

На этом этапе можно отметить, что наметилась тенденция к росту эмпатии у студентов группы В.

После завершения программы междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования» с целью объективной оценки формирования эмпатии проводился контрольный эксперимент, который был составлен аналогично констатирующему. В эксперименте также принимали участие 108 студентов: 36 студентов группы А и 72 студента группы В.

Методика «Тестовая карта коммуникативной деятельности», проведённая во время производственной практики в январе – феврале 2020 года показала некоторую положительную динамику в обеих группах. При этом, среди студентов группы А большинство – 34 человека – продемонстрировали средний уровень коммуникативной деятельности, 1 человек – выше среднего и 1 человек – ниже среднего. Средний балл по группе – 28,67 (Приложение А). Средний групповой балл увеличился на 2,94 по сравнению с первоначальным результатом, 3 человека из группы с низким уровнем коммуникативной деятельности переместились в группу со средним уровнем.

В группе В результаты распределились следующим образом: средний уровень коммуникативной деятельности продемонстрировало 28 человек,

высокий – 44 человека. Средний балл по группе – 35,5 (положительная динамика 9,28 единицы) (Приложение Б). В целом по группе результаты заметно отличаются от первоначальных.

Данные результатов выполнения методики «Тестовая карта коммуникативной деятельности», проведённой в январе – феврале 2020 года, представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования когнитивного компонента эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методике «Тестовая карта коммуникативной деятельности» на контрольном этапе эксперимента

Группа	Уровень коммуникативной деятельности			Средний балл по группе
	выше среднего, % (чел.)	средний, % (чел.)	ниже среднего, % (чел.)	
А	2,78 (1)	94,4 (34)	2,78 (1)	28,67
В	61,1 (44)	38,89 (28)	0 (0)	35,5

Сравнительные результаты по методике «Тестовая карта коммуникативной деятельности», полученные до проведения формирующего эксперимента и после его завершения, демонстрируют значительную положительную динамику по когнитивному компоненту эмпатии в группе В и представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительные результаты исследования когнитивного компонента эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методике «Тестовая карта коммуникативной деятельности» до и после проведения формирующего эксперимента

Группа	Уровень коммуникативной деятельности			Средний балл по группе
	выше среднего, чел.	средний, чел.	ниже среднего, чел.	

Продолжение таблицы 10				
А до эксперимента	2	30	4	25,72
А после эксперимента	1	34	1	28,67
динамика по группе А	0	+ 4	- 3	+ 2,94
В до эксперимента	0	68	4	26,22
В после эксперимента	44	28	0	35,5
динамика по группе В	+ 33	- 40	- 4	+ 9,28

«Методика оценки способности педагога к эмпатии (по И.М. Юсупову)», проведённая в феврале 2020 года показала, что среди студентов группы А 4 человека имеют высокую эмпатийность, 32 – нормальный уровень эмпатийности. Средний балл по группе – 56,67, что также соответствует нормальному уровню эмпатийности. Отметим, что средний балл по группе увеличился на 6,78 единиц. Уровень эмпатии в целом увеличился. Так, не стало ни одного студента с низким уровнем эмпатийности, на трёх человек увеличилось количество студентов, показавших высокую эмпатийность (Приложение Г).

Среди студентов группы В на момент проведения контрольной диагностики оказалось 44 человека с высокой эмпатийностью (до начала эксперимента не было ни одного), 28 человек продемонстрировали нормальный уровень эмпатийности. Средний балл по группе 62,22, соответствует нормальному уровню эмпатийности ближе к высокому уровню (высокий начинается с 63 баллов), положительная динамика составила 14,44 единицы (Приложение Д).

Результаты по второй методике также показывают значительные изменения по эмоциональному компоненту эмпатии, произошедшие среди студентов группы В и некоторую положительную динамику среди студентов группы А.

Данные «Методики оценки способности педагога к эмпатии (по И.М. Юсупову)», проведенной в феврале 2020 года представлены в Таблице 11.

Таблица 11 – Результаты исследования эмоциональной эмпатии как свойства личности у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методике «Оценка способности педагога к эмпатии» (по И.М. Юсупову) на контрольном этапе эксперимента

Группа	Уровень эмпатийности			Средний балл по группе
	высокий, % (чел)	нормальный, % (чел.)	низкий, % (чел.)	
А	11,1 (2)	88,89 (32)	0 (0)	56,67
В	61,1 (44)	38,89 (28)	0 (0)	62,22

Сравнительные результаты по «Методике оценки способности педагога к эмпатии (по И.М. Юсупову)», полученные до проведения формирующего эксперимента и после его завершения, демонстрируют положительную динамику обеих групп по эмоциональному компоненту эмпатии, с явным преимуществом в группе В и представлены в Таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты исследования эмоциональной эмпатии как свойства личности у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методике «Оценка способности педагога к эмпатии» (по И.М. Юсупову) до и после проведения формирующего эксперимента

Группа	Уровень эмпатийности			Средний балл по группе
	высокий, чел.	нормальный, чел.	низкий, чел.	
А до эксперимента	2	30	4	49,89
А после эксперимента	4	32	0	56,67

Продолжение таблицы 12				
динамика по группе А	+ 2	+ 2	- 4	+ 6,78
В до эксперимента	0	64	8	47,78
В после эксперимента	44	28	0	62,22
динамика по группе В	+ 44	- 36	- 8	+ 14,44

Наблюдение за деятельностью студентов во время производственной практики показало, что в группе А стабильно проявляли инициативность 12 студентов, эпизодически – остальные 24. 18 человек вполне сумели заменить основного учителя, учащиеся признали в них лидеров, часто обращались по разным поводам. Готовность принять на себя ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации продемонстрировали все студенты группы А, из них 14 студентов стабильно оказывали учащимся помощь при возникновении необходимости, на прибегая к помощи учителя – ментора. 26 студентов проявили готовность принять на себя ответственность при решении групповой проблемной ситуации, из них 10 были полностью самостоятельны. Средний балл по всем критериям составил 5,22 с положительной динамикой в 2 единицы (Приложение Е).

Ситуация в группе В сложилась следующим образом: стабильно проявляли инициативность 44 студента, эпизодически – остальные 28 студентов. Среди студентов данной группы все сумели стать значимой фигурой для учащихся класса, в котором проходили производственную практику. Готовность принять на себя ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации продемонстрировали также все студенты, из них 52 – стабильно оказывали учащимся помощь. Все студенты проявили готовность принять на себя ответственность при решении групповой проблемной ситуации, половина группы (36 студентов) были

полностью самостоятельны. Средний балл по всем критериям – 6,83, положительная динамика составила 3,28 единицы (Приложение Ж).

Данные результатов наблюдения за деятельностью студентов во время производственной практики представлены в Таблице 13.

Таблица 13 – Результаты исследования поведенческой эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методу наблюдения за деятельностью студентов во время преддипломной практики на контрольном этапе эксперимента

Группа / частота наблюдения показателя	Наблюдаемые показатели поведенческой эмпатии												Средний балл по группе
	инициативность, % (чел.)			отзывчивость (обращение детей), % (чел.)			ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации, % (чел.)			ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации, % (чел.)			
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
А	0	66,7 (24)	33,4 (12)	0	50 (18)	50 (18)	0	61,1 (22)	38,9 (14)	0	72,2 (26)	27,8 (10)	5,22
В	0	38,9 (28)	61,1 (44)	0	0	100 (72)	0	27,8 (20)	72,2 (52)	0	50 (36)	50 (36)	6,83

Сравнительные результаты по наблюдению за деятельностью студентов во время разных видов практики, полученные до проведения формирующего эксперимента и после его завершения, демонстрируют положительную динамику обеих групп по поведенческому компоненту эмпатии, при большей выраженности положительной динамики в группе В и представлены в Таблице 14.

Таким образом, выполнение предложенных методик показало, что на момент начала обучения студенты групп А и В по всем трём компонентам

эмпатии имели близкие показатели. К моменту завершения формирующего эксперимента ситуация значительно изменилась.

Таблица 14 – Сравнительные результаты исследования поведенческой эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования по методу наблюдения за деятельностью студентов во время разных видов практики до и после проведения формирующего эксперимента

Группа / частота наблюдения показателя	Наблюдаемые показатели поведенческой эмпатии												Средний балл по группе
	инициативность, чел.			отзывчивость (обращение детей), чел.			ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации, чел.			ответственность при решении индивидуальной проблемной ситуации, чел.			
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
А до эксперимента	4	22	10	0	26	10	16	20	0	28	8	0	3,22
А после эксперимента	0	24	12	0	18	18	0	22	14	0	26	10	5,22
динамика по группе А	- 4	+ 2	+ 2	0	- 8	+ 8	- 16	+ 2	+ 14	- 28	+ 18	+ 10	+ 2
В до эксперимента	28	36	8	0	56	16	16	44	12	32	40	0	3,44
В после эксперимента	0	28	44	0	0	72	0	20	52	0	36	36	6,83
динамика по группе В	- 28	- 8	+ 36	0	- 56	+ 56	- 16	- 24	+ 40	- 32	- 4	+ 36	+ 3,28

Студенты группы В показали более высокие результаты по всем исследуемым компонентам эмпатии. Сравнительные данные представлены в таблице 15.

Во время реализации программы три студентки в связи с производственной необходимостью пошли работать в школу.

Их опыт также стал подтверждением нашего предположения, о том, что решающим фактором реализации инклюзивного образования является

готовность учителя принять любого ученика, со всеми его особенностями: здоровья, характера, поведения. Необходимо создание положительной эмоциональной атмосферы, которая бы сопровождала учебный процесс и вызывала желание у ребенка ходить в школу и осваивать новые знания.

Таблица 15 – Сравнительные результаты исследования сформированность эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования, полученные до проведения формирующего эксперимента и после его завершения

Исследуемые группы	Компоненты эмпатии, средний балл		
	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
А до эксперимента	25,72	49,89	3,22
А после эксперимента	28,67	56,67	5,22
динамика по группе А	+ 2,94	+ 6,78	+ 2
В до эксперимента	26,22	47,78	3,44
В после эксперимента	35,5	62,22	6,83
динамика по группе В	+ 9,28	+ 14,44	+ 3,28

Приведём три случая из нашей практики.

Случай 1. Студентка М. стала классным руководителем первоклассников. Среди 28 человек в классе оказался ребенок с серьезными нарушениями эмоционально-волевой сферы (агрессивное поведение и гиперактивность). На протяжении полутора месяцев М. выстраивала не только свои отношения с этим учеником, но и способствовала тому, чтобы у него выстраивались отношения со всем классом. И это ей удалось.

Случай 2. Студентка И. заменила учителя, которая ушла в декрет. В 4 классе обучалась девочка с аутизмом. Для установления контакта с ребенком

И. на протяжении нескольких месяцев посещала занятия, которые проводила учительница до ухода в декрет, перенимая ее способы работы. При наборе своего первого класса она узнала, что к ней записалось пять семей, воспитывающих детей с разными ограничениями в здоровье. При общении с родителями выяснилось, что ключевым моментом выбора учителя для них стало ее сердечное и поддерживающее отношение к особенным детям.

Случай 3. Студентка В. стала учителем второго класса, в котором детей с ограниченными возможностями здоровья не было. В параллельном классе у опытного учителя год назад пришел учиться ребенок с аутизмом. В течение года учителю не удалось найти подход к ребенку и отношения не выстроились. По просьбе родителей во второй класс ребенка перевели к нашей студентке В. После первого месяца наметилась положительная динамика в развитии ученика.

Как показывают описанные случаи, ситуации могут быть разными, но объединяет их то, что независимо от опыта на первый план выходят личностные человеческие качества учителя, его способность к эмпатии: способность сочувствовать, сопереживать и поддерживать ребенка в его развитии.

Выводы по третьей главе

1. Обогащение содержания программы подготовки студентов (за счёт использования часов по выбору образовательной организации через введение программы междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования») способствует развитию педагогической эмпатии.

2. Обновление форм организации аудиторных занятий, методов и приёмов работы со студентами способствуют развитию педагогической эмпатии.

3. Осуществление непосредственного включения студентов в деятельность по взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья через волонтерское движение способствует развитию педагогической эмпатии.

Таким образом, можно утверждать, что разработанная нами программа доказала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное образование существует в условиях стремительно меняющейся реальности. Педагоги образовательных учреждений зачастую попадают в ситуацию профессионального стресса, особенно когда речь идёт о работе педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья, включёнными в «обычный» класс. Зачастую учителя не знают, как выстроить образовательный процесс, чтобы выполнять требования программы относительно целого класса детей и удовлетворить образовательные потребности «особого» ребёнка. Многие педагоги не имеют опыта общения с детьми с особыми потребностями в развитии, не знают основ коррекционной педагогики, не знакомы с коррекционно-развивающими методиками. Кроме того, педагогические кадры, работающие в сельских районах, зачастую лишены поддержки узких специалистов – логопедов, психологов, дефектологов.

Основные опасения педагогов в связи с включением детей с ограниченными возможностями здоровья лежат не только в сфере дидактики и методологии, но и в сфере психологии. Здоровые люди часто считают людей с ограниченными возможностями здоровья грустными, враждебными, замкнутыми, подозрительными, то есть признают их обделенными и несчастными, лишёнными многих возможностей; это, с одной стороны, вызывает враждебность и неприятие, а с другой – сочувствие и жалость.

Безусловное принятие личности учащегося, направленность на развитие личности, умение понимать «движения души» ребёнка, чувствовать его образовательные – душевные и духовные – потребности, знать, как откликнуться на эти потребности – всё это и складывается в такое важное качество личности педагога как эмпатия.

Формирование эмпатии зависит от множества условий. Среди них в рамках образовательного учреждения, готовящего учителя к будущей профессиональной деятельности, возможно создание только некоторых.

В данной работе мы представили организационно – педагогические условия, способствующие формированию эмпатии: умению видеть образовательные потребности своего ученика и способствовать удовлетворению его образовательных потребностей.

Мы показали влияние условий активной включённости студента в непосредственное взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями здоровья на формирование и развитие их педагогической эмпатии. Этому способствовало обогащение знаний и опыта студентов через специальный учебный курс, организация практической деятельности в качестве волонтеров, проведение разномасштабных событий совместно с социальными партнёрами колледжа.

Контрольный эксперимент показал наличие положительной динамики в развитии эмпатии студентов группы В, которые осваивали содержание программы междисциплинарного курса «Теория и методика инклюзивного образования» (включён в программу подготовки студентов за счёт использования часов по выбору образовательной организации). Обновление форм организации аудиторных занятий, методов и приёмов работы со студентами способствовали развитию педагогической эмпатии.

Безусловно, важную роль сыграло непосредственное включение студентов в деятельность по взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья через волонтерское движение.

В качестве незапланированного эффекта можно отметить, что эмпатическая настроенность на ученика позволяет студентам быстрее осваивать методическую составляющую работы учителя. Недостаток опыта и недостаточная дидактическая оснащённость не являются препятствием для осуществления грамотных педагогических действий, если учитель готов

принять любого, самого неудобного и трудного ребёнка.

Эта готовность мотивирует к поиску адекватных профессиональных средств, к освоению новых способов работы. Что, в свою очередь, обогащает самого учителя, расширяя репертуар его педагогических действий, повышая его профессиональное мастерство.

В последнее время, много говорят про развитие эмоционального интеллекта как необходимой составляющей психологического здоровья, социальной компетентности и профилактики эмоционального выгорания. Эмпатия является базовой составляющей эмоционального интеллекта, и ее развитие становится ключевым моментом для людей, работающих в системе «человек-человек», а для учителя – необходимым приобретением.

Любое профессиональное действие учителя должно быть ориентировано на потребности ребёнка и учитывать его интересы. Это показывает ученику, что учитель ценит его как личность, уважает его внутренний мир, готов взаимодействовать и сотрудничать с ним. Все это является залогом успеха каждого ребёнка в достижении образовательных результатов.

Формирование и развитие эмпатии является чрезвычайно важным процессом для любого будущего педагога. Тем более возрастает значение этого качества, когда педагогу предстоит работать с учеником, на месте которого он никогда не был. У здорового педагога есть собственный опыт проживания детства, но нет опыта проживания детства, ограниченного возможностями здоровья. Процесс включения детей с особыми потребностями в обычные классы часто требует от учителей определенного изменения своего отношения, убеждений и ожиданий относительно них, а также пересмотра своей роли. Учителям важно осознавать, как их понимание процессов развития, обучения детей влияет на их взаимодействие с учащимися, а также как оно отражается на создаваемой ими социальной и физической среде. Безусловно, включение детей с особыми потребностями в

обычные классы требует от учителей проявления чуткости, особых знаний и умений применять знания адекватно обстоятельствам и нуждам ребёнка.

Ориентация на интересы и потребности ребёнка, на уважение к нему и его безусловное принятие, на личностное развитие ученика, на взаимодействие и сотрудничество с ним составляет сущность педагогической эмпатии и является тем фундаментом, на котором должно выстраиваться любое педагогическое действие.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам констатировать тот факт, что программа, реализованная нами в ходе формирующего эксперимента, оказала влияние на развитие педагогической эмпатии у студентов педагогического колледжа в процессе получения ими среднего профессионального образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 272 с.
2. Астапов, В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии. Учебное пособие [Текст] / В.М. Астапов. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 176 с.
3. Астапов, В.М. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: Хрестоматия [Текст] / В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе, 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.
4. Ахрямкина, Т. А. Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Т. А. Ахрямкина. — Самара, 2003.
5. Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / под ред. И.М. Бгажноковой. - М.: ВЛАДОС, 2007. - 239 с.
6. Белопольская, Н.Л. Детская патопсихология. Хрестоматия / Сост. Н.Л. Белопольская. - М.: Когито-Центр, 2010. - 351 с.
7. Белых, Д. В. Психологические условия развития педагогической эмпатии у студентов педколледжа: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Д. В. Белых. — Тамбов, 2004.
8. Битянова, М.Р. Социальная психология. / М.Р. Битянова. - М.: Эксмо- пресс, 2001. - 576 с.
9. Богдан, Н.Н. Специальная психология / Н.Н. Богдан, М.М. Могильная, ред. Л.И. Александрова. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2013. - 220 с.

10. Богдашина, О.Б. Аутизм. Определение и диагностика / О.Б. Богдашина. - Донецк: Лебедь, 1999. — 112 с.

11. Бодалев, А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения [Текст] /А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 74-80.

12. Большунова, Л. Н. Влияние музыкальных средств на развитие эмпатии личности: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Л. Н. Большунова. — Новосибирск, 2000.

13. Бомбицкий, Ю. Г. Изучение эмпатии в психолого-педагогических экспериментальных исследованиях [Текст] // Актуальные проблемы психологического знания: Сб. науч. трудов. 2006, вып. 1.

14. Борисенков, В.П. «Педагогические проблемы современности» [Текст] // Мир психологии (научно-методический журнал), №4 2003 С. 254 – 261.

15. Буева, Е.И. Организационно-педагогические условия формирования эмпатии как профессионально значимого качества при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья у студентов педагогического колледжа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://diplomba.ru/work/101875#2>. Дата доступа: 31.08.2020.

16. Василькова, А. П. Эмпатия как один из специфических критериев профессиональной пригодности будущих специалистов-медиков: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / А. П. Василькова. – СПб., 1998.

17. Взаимосвязь эмоционального выгорания эмпатии педагогов // Е.С. Варнер, А.П. Рудь // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции: Фундаментальные и прикладные проблемы стресса . 2013. С. 133-135.

18. Гагаркина, И.Г. Клиника нарушений интеллекта у детей: Методические рекомендации. / И.Г. Гагаркина. - Красноярск: КГПУ, 2007. - 94 с.
19. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 62—67.
20. Даудова, Д.М. Эмпатия как механизм профессионального саморазвития будущих педагогов: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Д. М. Даудова. — Махачкала, 2005. — 155 с.
21. Дети со сложными нарушениями развития. Психофизиологические исследования [Текст] / Под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: Издательство «Экзамен», 2006. – 352 с.
22. Елеференко, И.О. Подготовка специалистов социометрических профессий с учётом рациональности эмпатии [Текст] // Фундаментальные исследования. – 2010. – № 12 – С. 11-19.
23. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Электронный ресурс] / С. Д. Забрамная. - М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1995. с. 5 – 18 // http://adalin.mospsy.ru/r_02_00/r_02_06b.shtml.
24. Инклюзивное образование [Текст] // Годовой отчёт «Перспектива» 2005-2006.
25. Исаев, Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов / Д.Н. Исаев. - СПб.: 2001. - 463 с.
26. Исследование взаимосвязи эмоционального выгорания и эмпатии педагога // Т.И. Александрова, Е.М. Суслов // Сборник научных трудов: «Мотивация и рефлексия личности: теория и практика» - 2018. С. 41-44.
27. Ичаловская, Е.А. Развитие эмпатических способностей педагогов,

работающих с творчески одаренными учащимися: Дис....канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Е. А. Ичаловская. — Ростов н/Д, 1999. – 214 с.

28. Калюжный, А.А. Психология формирования имиджа учителя [Текст] / А.А. Калюжный. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

29. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов педагогических вузов [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

30. Лебединский, В.В. Классификация психического дизонтогенеза [Текст] / В.В. Лебединский // Хрестоматия под ред. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе, 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. –С. 251 – 257.

31. Лопсан, Ч.И. Социально-психологические условия формирования эмпатии социального педагога в учебно-воспитательном процессе в вузе: Дис. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Ч. И. Лопсан. – М., 2003. - 193 с.

32. Малофеев, Н.Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н.Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал № 6, 2009. – С. 3 – 8.

33. Манакова, М.В. Эмпатия как профессиональное качество личности будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-4. С. 358-364.

34. Митчелл, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования // Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сб. материалов РООИ «Перспектива». – СПб., 2008.

35. Мозговая, Н. А. Формирование педагогической установки учителя на эмпатию во взаимодействии с учащимися: Дис. ...канд. педагогич. наук / Н. А. Мозговая. – Москва, 2000. – 274 с.
36. Мошинская, Р.В. Этапы реализации развития эмпатии будущих педагогов профессионального обучения в вузе // Обучение и воспитание: методики и практика. 2012. № 1. С. 327-331.
37. Нервные болезни [Текст] / под ред. А.М. Спринца. – 2-е издание. – СПб.: СпецЛит, 2006. – 415 с.
38. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика [Текст] / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: АCADEMIA – 2004. – 224 с.
39. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. - М.: Теревинф, 1997.
40. Орлов, А. Б. Феномены эмпатии и конгруэнтности [Текст] / А. Б. Орлов, М. А. Хазанова // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 68-73.
41. Особенности профессиональной подготовки студентов педагогического колледжа для реализации инклюзивных практик в образовании / Е.И. Родоманская // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 275 – 280.
42. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития [Текст] / М.С. Певзнер // Хрестоматия под ред. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе, 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – С. 258 - 270.
43. Перспектива: 1997-2006 г. [Текст] // Годовой отчёт «Перспектива» 2005-2006.
44. Практика формирования педагогической эмпатии как базовой составляющей инклюзивной культуры / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной

подготовки: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. М. Кобрин. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 161 – 166.

45. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosovz24.ru/assets/files/aoop/aoop-dlya-obuchayushhihsya-s-ras.pdf>

46. Профессиональная подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции «Инновационная деятельность педагога в условиях реализации образовательных и профессиональных стандартов», 2018. С. 37 – 41.

47. Профессиональный стандарт Педагог [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonprost.ru/article/317>

48. Психологическая готовность учителя к индивидуализации обучения в современном образовательном пространстве / Е.И. Буева, Л.С. Максимова // Сборник материалов III Межрегиональной конференции «Вариативные формы образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях: опыт и перспективы развития», г. Белгород, 2018. С. 114 – 120.

49. Психологическая готовность учителя к работе в современном образовательном пространстве / Е.И. Буева, Л.С. Максимова // Сборник материалов Второй всероссийской научно-практической конференции с международным участием: Социальная психология в образовательном пространстве, г. Москва, 24 – 25 октября 2017. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – С. 294 - 296.

50. Психологические тесты [Текст] / под. ред. А.А. Карелина: в 2 т. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Т. 2. – 248 с.

51. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов [Текст] / сост. Ю. Симонова, С. Прушинский, М.: РОИ «Перспектива», 2007. –С. 15-22.
52. Ратнер, Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст] / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
53. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер с англ. / К. Роджерс, общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М., 1994.
54. Рубинштейн, С.Я. О переживаниях... [Текст] // Психология личности: Хрестоматия. В 2-х т / Д.Я. Райгородский. – Самара, 2006.
55. Руководство по инклюзии: обеспечение доступа к образованию для всех [Текст] / ред. М.Перфильева, Владимир: ООО «Транзит-ИКС». 2009. – 62 с.
56. Салдеева, В.В. Эмпатия как профессионально значимое качества педагога // сборник материалов III Международной научно-практической конференции: Новое слово в науке: стратегии развития. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.] - 2017. С. 79-81.
57. Сизикова, М. В. Эмпатия как личностная черта и профессиональное качество психологов-консультантов с различным стажем практической деятельности: диссертация на соискание учёной степени кандидата психологических наук: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»] / М. В. Сизикова. – Москва, 2018. — 165 с.
58. Скляр, Н. А. Психолого-акмеологические условия формирования профессионально-педагогической эмпатии у будущих специалистов по физической культуре и спорту: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Н. А. Скляр. – Кострома, 2005. — 232 с.

59. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С.Ю.Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
60. Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики до 2020 года [Электронный ресурс] // www.info.ru.
61. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия ИЦ – 2007. – 352 с.
62. Структура показателей эмпатии во взаимосвязи с личностными характеристиками будущих педагогов инклюзивного образования // Е.В. Мельник, Т.В. Киселева // Научные труды Республиканского института высшей школы - 2018. № 18-2. С. 238-246.
63. Сухарева, Г.Е. Стойкие психические нарушения в отдалённом периоде органических поражений головного мозга [Текст] / Г.Е. Сухарева // Хрестоматия под ред. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе, 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – С. 196 – 207.
64. Тюлин, М.Ю. Эмпатия как важнейшее качество педагога в искусстве внутренних трансформаций субъектов образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2. С. 51-56.
65. Формирование инклюзивной культуры как необходимая составляющая подготовки учителя в современной образовательной реальности / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // сборник материалов всероссийской научно-практической конференции: Системно-деятельностный подход в педагогическом образовании: опыт реализации и перспективы развития». – Белгород: Тип. «Принт-Мастер», 2018. - Часть 2. – 408 С. 185 – 187.
66. Формирование педагогической эмпатии как основа духовно-нравственной позиции будущего учителя / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // Сборник материалов Межрегиональной научно-практической

конференции «XIX Красноярские краевые рождественские образовательные чтения "Молодёжь: свобода и ответственность", Красноярск, 2019.

67. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е.В. Карпова, С.И. Коптева, Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 114-121.

68. Формирование эмпатии как базовой составляющей инклюзивной культуры: исследование и анализ / Л.С. Максимова, Е.И. Родоманская // сборник: Актуальные проблемы развития инклюзивных сообществ на постсоветском пространстве, 2019.

69. Фролова, Н.Г. Греческие и латинские элементы в русском языке. Латынь вокруг нас: Специальный учебный словарь [Текст] / Н.Г. Фролова, М.Г. Фролов. – Красноярск, 2009. – 216 с.

70. Хьелл, Л. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб.: Питер, 2012. - 608 с.

71. Черенева, Е.А. Механизмы ригидного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития // Сибирский вестник специального образования, - 2013. - №1(9). - 171 с.

72. Чистохина, А.В. Психолого-педагогические условия становления готовности педагогов к инклюзивному образованию: магистерская дисс. – Красноярск, 2020.

73. Щербакова, Н. А. Развитие эмпатических способностей студентов-психологов средствами художественной литературы: Дис. ...канд. психол. наук [Электронный ресурс Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края] / Н. А. Щербакова. — Курск, 2003. – 201 с.

74. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учебное пособие / Д.Б. Эльконин. - 4-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 384 с.

75. Эмоциональное выгорание педагогов школы в зависимости от особенностей проявления у них эмпатии // О.В. Лысевская, К.В. Варыханова К.В. // Молодежный вестник ИрГТУ. 2016. № 3. С. 15.

76. Эмпатия как основа педагогической деятельности // О.В. Гостеева О.В. // сборник статей Международной научно-методической конференции: Проблемы управления качеством образования - 2018. С. 90-93.

77. Эмпатия как профессионально значимое личностное качество педагогов / И.Н. Иванова, Т.И. Аврамова // Межвузовский сборник научных трудов: Приоритетные направления развития гуманитарных и экономических наук, Воронежский институт (филиал) автономной некоммерческой организации высшего образования Московского гуманитарно-экономического университета (АНО ВО МГЭУ); науч. ред. Д.Н. Литвинов. Воронеж, 2017. С. 81-84.

78. Эмпатия как профессионально значимое личностное качество педагогов // И.Н. Иванова, Т.И. Аврамова // сборник научных статей VII Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием: Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни. 2018. С. 200-202.

79. Яковлева, Е.В. Эмпатия как профессионально значимое качество личности учителя начальных классов [Текст] // Журнал Вестник Череповецкого государственного университета: Издательство Череповецкий государственный университет. – 2008, № 1, С. 57 – 62.

80. <http://medportal.by/autizm/umstvennaya-otstalost.html>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Сводная таблица по тестовой карте коммуникативной деятельности (группа А)

студент	октябрь-ноябрь 2017	декабрь 2018	январь-февраль 2020	динамика
1	32	34	34	2
2	22	24	25	3
3	30	30	31	1
4	12	14	15	3
5	20	23	29	9
6	29	31	33	4
7	24	25	25	1
8	30	30	31	1
9	29	29	29	0
10	25	26	31	6
11	20	22	26	6
12	28	28	31	3
13	27	28	28	1
14	33	33	34	1
15	27	28	28	1
16	25	26	31	6
17	20	23	29	9
18	29	29	31	2
19	28	28	31	3
20	25	25	27	2
21	37	37	37	0
22	29	31	33	4
23	25	25	27	2
24	12	14	15	3
25	37	37	37	0
26	26	26	29	3
27	22	24	25	3
28	33	33	34	1
29	24	25	25	1

30	29	29	29	0
31	26	26	29	3
32	20	22	26	6
33	15	17	21	6
34	32	34	34	2
35	29	29	31	2
36	15	17	21	6
	25,72	26,72	28,67	2,94

**Сводная таблица по тестовой карте коммуникативной деятельности
(группа В)**

студент	октябрь-ноябрь 2017	декабрь 2018	январь- февраль 2020	динамика
1	27	32	35	8
2	29	33	36	7
3	24	28	28	4
4	26	29	37	11
5	24	33	40	16
6	33	36	42	9
7	32	37	43	11
8	25	31	31	6
9	19	27	32	13
10	25	26	32	7
11	26	30	36	10
12	26	33	41	15
13	26	26	32	6
14	23	23	26	3
15	22	30	37	15
16	33	36	40	7
17	22	24	29	7
18	30	35	42	12
19	27	32	35	8
20	29	33	36	7
21	24	28	28	4
22	27	32	35	8
23	25	31	31	6
24	22	30	37	15
25	33	36	42	9
26	33	36	40	7
27	27	32	35	8
28	19	27	32	13
29	30	35	42	12
30	29	33	36	7
31	33	36	42	9

32	26	30	36	10
33	22	24	29	7
34	23	23	26	3
35	24	28	28	4
36	26	33	41	15
37	33	36	40	7
38	32	37	43	11
39	26	30	36	10
40	26	29	37	11
41	22	24	29	7
42	33	36	42	9
43	26	26	32	6
44	24	28	28	4
45	25	31	31	6
46	26	30	36	10
47	22	30	37	15
48	24	33	40	16
49	23	23	26	3
50	22	30	37	15
51	26	29	37	11
52	26	33	41	15
53	22	24	29	7
54	30	35	42	12
55	25	26	32	7
56	33	36	40	7
57	26	26	32	6
58	25	26	32	7
59	29	33	36	7
60	19	27	32	13
61	26	29	37	11
62	32	37	43	11
63	23	23	26	3
64	24	33	40	16
65	30	35	42	12
66	26	33	41	15
67	25	26	32	7
68	26	26	32	6

69	32	37	43	11
70	19	27	32	13
71	25	31	31	6
72	24	33	40	16
	26,22	30,5	35,5	9,28

Методика оценки способности педагога к эмпатии**(по И. М. Юсупову)**

Инструкция: «Для выявления уровня эмпатийных тенденций необходимо, отвечая на каждое из 36 утверждений, приписывать ответам следующие числа:

«не знаю» — 0;

«нет, никогда» — 1;

«иногда» — 2;

«часто» — 3;

«почти всегда» — 4;

«да, всегда» — 5.

Отвечать нужно на все пункты».

1. Мне больше нравятся книги о путешествиях, чем книги из серии «Жизнь замечательных людей».
2. Взрослых детей раздражает забота родителей.
3. Мне нравится размышлять о причинах успехов и неудач других людей.
4. Среди всех музыкальных телепередач предпочитаю «Современные ритмы».
5. Чрезмерную раздражительность и несправедливые упреки больного надо терпеть, даже если они продолжаются годами.
6. Больному человеку можно помочь даже словом.
7. Посторонним людям не следует вмешиваться с конфликт между двумя лицами.
8. Старые люди, как правило, обидчивы без причин.
9. Когда в детстве слушал грустную историю, на мои глаза сами по себе наворачивались слезы.
10. Раздраженное состояние моих родителей влияет на мое настроение.

11. Я равнодушен к критике в мой адрес.
12. Мне больше нравится рассматривать портреты, чем картины с пейзажами.
13. Я всегда прощал все родителям, даже если они были неправы.
14. Если лошадь плохо тянет, ее нужно хлестать.
15. Когда я читаю о драматических событиях в жизни людей, то чувствую, словно это происходит со мной.
16. Родители относятся к своим детям справедливо.
17. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.
18. Я не обращаю внимания на плохое настроение своих родителей.
19. Я подолгу наблюдаю за поведением животных, откладывая другие дела.
20. Фильмы и книги могут вызвать слезы только у несерьезных людей.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лиц и поведением незнакомых людей.
22. В детстве я приводил домой бездомных кошек и собак.
23. Все люди необоснованно озлоблены.
24. Глядя на постороннего человека, мне хочется угадать, как сложится его жизнь.
25. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.
26. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
27. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.
28. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
29. Младшим нравится, когда я предлагаю им свою идею, дело или развлечение.
30. Люди преувеличивают способность животных чувствовать настроение своего хозяина.
31. Из затруднительной конфликтной ситуации человек должен выходить

самостоятельно.

32. Если ребенок плачет, на то есть свои причины.

33. Молодежь должна всегда удовлетворять любые просьбы и чудачества стариков.

34. Мне хотелось разобраться, почему некоторые мои одноклассники иногда были задумчивы.

35. Беспорядочных домашних животных следует отлавливать и уничтожать.

36. Если мои друзья начинают обсуждать со мной свои личные проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

Обработка результатов. Прежде чем подсчитать полученные результаты, проверьте степень откровенности, с которой вы отвечали. Не ответили ли вы «не знаю» на некоторые из утверждений под номерами: 3, 9, 11, 13, 28, 36, а также не поместили ли пункты 11, 13, 15, 27 ответами «да, всегда»? Если это так, то вы не пожелали быть откровенными перед собой, а в некоторых случаях стремились выглядеть в лучшем свете. Результатам тестирования можно доверять, если по всем перечисленным утверждениям вы дали не более трех неискренних ответов, при четырех уже следует сомневаться в их достоверности, а при пяти — можете считать, что работу выполнили напрасно. Теперь просуммируйте все баллы, приписанные ответам на пункты: 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29 и 32. Соотнесите результат со шкалой развитости эмпатийных тенденций.

Если вы набрали *от 82 до 90 баллов*, то это очень высокий уровень эмпатийности. У вас болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, вы тонко реагируете на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Вам трудно от того, что окружающие используют вас в качестве громоотвода, обрушивая на вас свое эмоциональное состояние. Плохо чувствуете себя в присутствии «тяжелых» людей. Взрослые и дети охотно доверяют вам свои тайны и идут за советом.

Нередко испытываете комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боитесь задеть их. Беспокойство за родных и близких не покидает вас. В то же время сами вы очень ранимы. Можете страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия шефа. Ваша впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, вы нуждаетесь в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни вы близки к невротическим срывам. Побеспокойтесь о своем психическом здоровье.

От 63 до 81 балла — высокая эмпатийность. Вы чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относитесь к людям. Вам нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее. Вы эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливаете контакты и находите общий язык. Должно быть, и дети тянутся к вам. Окружающие ценят вас за душевность. Вы стараетесь не допускать конфликты и находить компромиссные решения. Хорошо переносите критику в свой адрес. В оценке событий вы больше доверяете своим чувствам и интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитаете работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаетесь в социальном одобрении своих действий. При всех перечисленных качествах вы не всегда аккуратны в точной и кропотливой работе. Не стоит особого труда вывести вас из равновесия.

От 37 до 62 баллов — нормальный уровень эмпатийности, присущий подавляющему большинству людей. Окружающие не могут назвать вас «толстокожим», но в то же время вы не относитесь к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях вы более склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям. Вам не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении вы внимательны, стараетесь

понять больше, чем сказано словами, но при излишнем излиянии чувств собеседника теряете терпение. Предпочитаете деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. При чтении художественных произведений и просмотре фильмов чаще следите за действием, чем за переживаниями героев. Затрудняетесь прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, их поступки оказываются для вас неожиданными. У вас нет раскованности чувств, и это мешает вашему полноценному восприятию людей.

От 12 до 36 баллов — низкий уровень эмпатийности. Вы испытываете затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуете себя в шумной компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся вам непонятными и лишены смысла. Вы отдаете предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вы — сторонник точных формулировок и рациональных решений. Вероятно, у вас мало друзей, а тех, кто есть, цените больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость. Люди платят вам тем же. Бывает, что вы чувствуете свою отчужденность; окружающие не слишком жалуют вас своим вниманием. Но это поправимо, если вы раскроете свой панцирь и станете пристальнее всматриваться в поведение близких и принимать их потребности как свои.

11 баллов и менее — очень низкий уровень. Эмпатийные тенденции личности не развиты. Вы затрудняетесь первым начать разговор, держитесь особняком среди сослуживцев. Особенно трудны контакты с детьми и лицами, которые намного старше вас. В межличностных отношениях вы нередко оказываетесь в неловком положении. Во многом не находите взаимопонимания с окружающими. Любите острые ощущения, спортивные состязания предпочитаете искусству. В деятельности слишком центрированы на себе. Вы можете быть очень продуктивны в индивидуальной работе, во взаимодействии же с другими не всегда

выглядите в лучшем свете. С иронией относитесь к сентиментальным проявлениям. Болезненно переносите критику в свой адрес, хотя можете на неё бурно не реагировать. Вам необходима гимнастика чувств (Интерпретация результатов, полученных с помощью данной методики, представлена Е.И. Роговым).

Приложение Г

**Сводная таблица результатов методики оценки способности педагога к
эмпатии (группа А)**

	октябрь 2017	февраль 2020	динамика
1	55	55	0
2	51	61	10
3	41	53	12
4	54	55	1
5	58	59	1
6	36	45	9
7	58	61	3
8	48	58	10
9	51	52	1
10	49	51	2
11	42	51	9
12	43	54	11
13	54	63	9
14	69	69	0
15	61	61	0
16	50	59	9
17	43	54	11
18	35	59	24
19	55	55	0
20	51	61	10
21	35	59	24
22	42	51	9
23	36	45	9
24	54	55	1
25	43	54	11
26	69	69	0
27	49	51	2
28	41	53	12
29	58	61	3
30	51	52	1
31	43	54	11
32	61	61	0
33	50	59	9
34	48	58	10
35	58	59	1
36	54	63	9
	49,89	56,67	6,78

Приложение Д

**Сводная таблица результатов методики оценки способности педагога к
эмпатии (группа В)**

	октябрь 2017	февраль 2020	динамика
1	55	60	5
2	58	68	10
3	35	49	14
4	43	64	21
5	50	73	23
6	37	51	14
7	61	67	6
8	41	55	14
9	45	56	11
10	57	68	11
11	52	66	14
12	46	54	8
13	53	63	10
14	62	71	9
15	41	67	26
16	53	74	21
17	26	50	24
18	45	64	19
19	61	67	6
20	46	54	8
21	45	64	19
22	55	60	5
23	43	64	21
24	37	51	14
25	57	68	11
26	62	71	9
27	53	63	10
28	26	50	24
29	58	68	10
30	41	55	14
31	52	66	14
32	41	67	26
33	45	56	11
34	35	49	14
35	53	74	21
36	50	73	23
37	50	73	23

38	43	64	21
39	61	67	6
40	52	66	14
41	61	67	6
42	46	54	8
43	62	71	9
44	50	73	23
45	45	64	19
46	53	74	21
47	53	63	10
48	45	64	19
49	62	71	9
50	46	54	8
51	26	50	24
52	58	68	10
53	52	66	14
54	37	51	14
55	41	67	26
56	57	68	11
57	43	64	21
58	53	74	21
59	45	56	11
60	53	63	10
61	41	55	14
62	35	49	14
63	26	50	24
64	37	51	14
65	55	60	5
66	35	49	14
67	57	68	11
68	55	60	5
69	41	55	14
70	41	67	26
71	58	68	10
72	45	56	11
	47,78	62,22	14,44

**Сводная таблица данных карты наблюдений за деятельностью
студентов на практике (группа А)**

	психолого-педагогическая практика	практика пробных уроков	преддипломная практика	динамика
1	2	2	3	1
2	2	3	6	4
3	2	3	5	3
4	2	2	4	2
5	5	5	8	3
6	1	3	3	2
7	6	5	7	1
8	3	3	4	1
9	2	3	3	1
10	6	6	8	2
11	6	6	8	2
12	2	3	5	3
13	2	3	4	2
14	3	3	5	2
15	2	3	3	1
16	3	5	4	1
17	3	3	6	3
18	6	6	8	2
19	2	2	3	1
20	2	3	6	4
21	6	6	8	2
22	6	6	8	2
23	1	3	3	2
24	2	2	4	2
25	3	3	6	3
26	3	3	5	2
27	6	6	8	2
28	2	3	5	3
29	6	5	7	1
30	2	3	3	1
31	2	3	5	3
32	2	3	3	1
33	3	5	4	1
34	3	3	4	1
35	5	5	8	3
36	2	3	4	2
	3,22	3,72	5,22	2

**Сводная таблица данных карты наблюдений за деятельностью
студентов на практике (группа В)**

	психолого-педагогическая практика	практика пробных уроков	преддипломная практика	динамика
1	2	3	6	4
2	4	6	8	4
3	1	4	5	4
4	6	7	8	2
5	2	5	8	6
6	5	7	7	2
7	6	7	7	1
8	5	6	6	1
9	1	3	5	4
10	2	6	8	6
11	3	6	8	5
12	4	6	8	4
13	4	4	6	2
14	1	2	5	4
15	4	4	7	3
16	5	5	8	3
17	2	3	5	2
18	5	7	8	2
19	6	7	7	1
20	4	6	8	4
21	5	7	8	2
22	2	3	6	4
23	6	7	8	2
24	5	7	7	2
25	2	6	8	6
26	1	2	5	4
27	4	4	6	2
28	2	3	5	2
29	4	6	8	4
30	5	6	6	1
31	3	6	8	5
32	4	4	7	3
33	1	3	5	4
34	1	4	5	4
35	5	5	8	3

36	2	5	8	6
37	2	5	8	6
38	6	7	8	2
39	6	7	7	1
40	3	6	8	5
41	6	7	7	1
42	4	6	8	4
43	1	2	5	4
44	2	5	8	6
45	5	7	8	2
46	5	5	8	3
47	4	4	6	2
48	5	7	8	2
49	1	2	5	4
50	4	6	8	4
51	2	3	5	2
52	4	6	8	4
53	3	6	8	5
54	5	7	7	2
55	4	4	7	3
56	2	6	8	6
57	6	7	8	2
58	5	5	8	3
59	1	3	5	4
60	4	4	6	2
61	5	6	6	1
62	1	4	5	4
63	2	3	5	2
64	5	7	7	2
65	2	3	6	4
66	1	4	5	4
67	2	6	8	6
68	2	3	6	4
69	5	6	6	1
70	4	4	7	3
71	4	6	8	4
72	1	3	5	4
	3,11	4,67	6,44	3,28

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Красноярский педагогический колледж №1 им.М.Горького»

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

междисциплинарного курса

МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования

44.02.02 Преподавание в начальных классах

2017-2020

«СОГЛАСОВАНО»
 Заместитель директора по
 учебно-воспитательной работе
 _____ З.В. Никонова

ПРОГРАММА ОДОБРЕНА
 Предметной (цикловой)
 комиссией «Преподавание по программам
 начального общего образования»
 Протокол № _____
 от «__» _____ 20__ г.
 Председатель предметной
 (цикловой) комиссии
 _____ /Е.В.Власова/

ПРОГРАММА АКТУАЛИЗИРОВАНА
 для использования в 2017-2020 учебном году
 Предметной (цикловой)
 комиссией «Преподавание по программам
 начального общего образования»
 _____ /Е.В.Власова/
 «__» _____ 20__ г.

Разработчики:

Родоманская Е.И., преподаватель высшей квалификационной категории КГБПОУ
 «Красноярский педагогический колледж №1 им.М.Горького»

Максимова Л.С., преподаватель первая квалификационной категории КГБПОУ
 «Красноярский педагогический колледж №1 им.М.Горького»

СОДЕРЖАНИЕ

1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА	4
2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА	7
3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА	19
4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА	25

1. ПАСПОРТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования

1.1. Область применения программы

Рабочая программа МДК является частью программы подготовки специалистов среднего звена КГБПОУ «Красноярский педагогический колледж №1 им.М.Горького» по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах.

Рабочая программа составлена в соответствии с ФГОС СПО 44.02.02 Преподавание в начальных классах.

Сроки реализации ППСЗ – сентябрь 2017 г. – июнь 2020 г.

Данная рабочая программа выполняется в 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 учебных годах, во 2, 3, 4, 5, 6 семестрах.

Рабочая программа МДК может быть использована в дополнительном профессиональном образовании, профессиональной подготовке учителей, реализующих ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость).

1.2. Место МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования в структуре программы подготовки специалистов среднего звена:

МДК 01.10. является составной частью профессионального модуля ПМ 01. «Преподавание по программам начального общего образования».

1.3. Результаты освоения МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования

МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования направлен на формирование у обучающихся **общих и профессиональных компетенций:**

ПК 1.8*. Создавать условия для развития учащихся через педагогическую эмпатию, корректное и адекватное восприятие учащихся с ОВЗ.

ПК 1.9*. Применять методы педагогической диагностики для оценки уровня развития и динамики развития учащегося с ОВЗ.

ОК 12*. Работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами по сопровождению образовательного процесса учащегося с ОВЗ.

В результате освоения МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования обучающийся должен **уметь:**

У 30*. Организовывать образовательные мероприятия для коллектива учащихся с учётом индивидуальных возможностей и потребностей учащегося с ОВЗ.

У 31*. Определять ресурсы учащегося с ОВЗ (зона актуального развития) для удовлетворения его образовательных потребностей (зона ближайшего развития).

У 32*. Взаимодействовать в команде субъектов образовательного процесса в модельной ситуации.

В результате освоения МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования обучающийся должен **знать:**

З 27*. Основные закономерности развития высших психических функций.

З 28*. Особые образовательные потребности учащихся разных нозологических групп.

З 29*. Факторы, влияющие на успешность обучения и социализации детей.

З 30*. Особенности организации предметной среды для учащегося с ОВЗ.

З 31*. Содержание Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

З 32*. Структура и содержание примерных адаптированных основных общеобразовательных программ (АООП).

З 33*. Ресурсы семьи как участника командного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

1.4. Использование часов вариативной части ППССЗ

МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования входит в вариативную часть образовательной программы учреждения.

Часы вариативной части (в объеме 271 час) используются:

на расширение и углубление подготовки, определяемой содержанием обязательной части;

Обоснование включения часов вариативной части

МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования введён в вариативную часть образовательной программы учреждения, исходя из необходимости подготовки студентов к реализации требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС

обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью), утверждённых приказами Министерства образования и науки Российской Федерации № 1598 и № 1599 от 19 декабря 2014 г.

1.5. Количество часов, отведенное на освоение программы МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования:

максимальной учебной нагрузки обучающегося 271 час, в том числе:

обязательной аудиторной учебной нагрузки обучающегося 195 часов;

самостоятельной работы обучающегося 76 часов.

**2. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МДК 01.10.
Теория и методика инклюзивного образования**

2.1. Объем МДК и виды учебной работы

№ п/п	Виды учебной работы	Всего часов	Семестры					
			1	2	3	4	5	6
1.	Максимальная учебная нагрузка, часов	271		56	53	60	57	36
2.	Обязательная учебная нагрузка, часов	195		42	39	45	36	33
	в т.ч. лабораторных и практических занятий	107		-	26	30	18	33
3.	Самостоятельная работа студента, часов	76		14	14	15	9	24
	в т.ч. курсовая работа	10				10		
4.	Форма промежуточной аттестации			-	-	ДЗ	Э	ДЗ

2. Тематический план и содержание МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования

Коды формируемых ОК, ПК,	3, У	Наименование разделов и тем. Содержание учебного материала. Практические занятия. Содержание внеаудиторной самостоятельной работы.	Объем часов					Сроки проведения учебного занятия / недели	Вид промежуточной аттестации
			Максимальная учебная нагрузка	Самостоятельная работа	Обязательная учебная нагрузка				
					Всего	в т.ч. лекций	в т.ч. лаб. и практ. Занятий		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		2 семестр							
		Раздел 1. Основы инклюзивного образования	56	14	42	42	-		
		Тема 1.1. Теоретические основы и нормативная база инклюзивного образования	25	5	20	20			
ПК 1.8*	3 29*	Инклюзивная педагогика как составная часть педагогики и ее проблемное поле.			2	2		<i>12.01.18-18.01.18</i>	
		Самостоятельная работа 1.1.1.: Рефлексивное эссе по документальному фильму о ребенке с ОВЗ.		1					
ПК 1.8*	3 29*	Понятие нормы и отклонения от нормы в педагогике. Здоровье. Основные виды отклонений.			2	2		<i>19.01.18-25.01.18</i>	
ПК 1.8*	329*	Возникновение и развитие специального образования. Историко-культурный контекст развития инклюзии как феномена действительности.			2	2		<i>26.01.18-01.02.18</i>	
ОК 12*	3 29*	Система помощи детям с ОВЗ в государстве.			2	2		<i>02.02.18-08.02.18</i>	
ПК 1.8* ОК 12*	3 29* 3 30*	Обзор различных образовательных систем с точки зрения реализации инклюзии.			2	2		<i>09.02.18-15.02.18</i>	

ПК 1.8* ОК 12*	3 29* 3 30*	Самостоятельная работа 1.1.2.: Реализация принципов инклюзивного образования в вальдорфской педагогике и системе М.Монтессори Текущий контроль 1: самостоятельная работа (анализ текста, заполнение таблицы).		2					
ОК 12*	3 31* 3 30*	Анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).			2	2			16.02.18- 22.02.18
ОК 12*	3 32* 3 30*	Анализ адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).			2	2			23.02.18- 01.03.18
ОК 12*	3 32* 3 30*	Анализ адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).			2	2			02.03.18- 08.03.18
ОК 12*	3 32* 3 30*	Анализ адаптированных основных общеобразовательных программ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).			2	2			09.03.18- 15.03.18
ОК 12*	3 29*	Психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПк) и психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк): цели, функции, состав.			2	2			16.03.18- 22.03.18
		Самостоятельная работа 1.1.2.: Состав команды, сопровождающей учащегося с ОВЗ. Распределение задач между участниками команды. Текущий контроль 2: тест.		2					

		Тема 1.2. Анатомо-физиологические и психологические основы инклюзивного образования	<i>31</i>	<i>9</i>	<i>22</i>	<i>22</i>	<i>22</i>		
ПК 1.9*	<i>3 29*</i>	Центральная и периферическая нервная система.			2	2		<i>23.03.18-29.03.18</i>	
ПК 1.9*	<i>3 29*</i>	Игры, развивающие двигательную и чувствительную сферу (моделирование игровой ситуации).			2	2		<i>30.03.18-05.04.18</i>	
ПК 1.9*	<i>3 29*</i>	Три функциональных блока мозговой деятельности.			2	2		<i>06.04.18-12.04.18</i>	
ПК 1.9*	<i>3 29*</i>	Асимметрия мозга.			2	2		<i>20.04.18-26.04.18</i>	
ПК 1.9*	<i>3 29*</i>	Обучение детей с учетом психофизиологии.			2	2		<i>27.04.18-03.05.18</i>	
ПК 1.9*	<i>3 29*</i>	Основные репрезентативные системы.			2	2		<i>04.05.18-10.05.18</i>	
		Самостоятельная работа 1.2.1.: Качественный анализ детских рисунков.		3					
ПК 1.9*	<i>3 29*</i>	Методы психолого-педагогической диагностики для оценки особенностей развития нервной системы учащегося.			2	2		<i>11.05.18-17.05.18</i>	
		Самостоятельная работа 1.2.2.: Качественный анализ ситуации развития нервной системы ученика.		3					
ПК 1.9*	<i>3 29*</i> <i>3 27*</i>	Структура психики. Психологический возраст.			2	2		<i>18.05.18-24.05.18</i>	
ПК 1.9*	<i>3 29*</i> <i>3 27*</i>	Современные представления в психологии о формировании высших психических функций у детей.			2	2		<i>25.05.18-31.05.18</i>	
ПК 1.9*	<i>3 29*</i> <i>3 27*</i>	Динамика развития высших психических функций в детском возрасте.			2	2		<i>01.06.18-07.06.18</i>	

		Самостоятельная работа 1.2.2.: Составление кейса «Трудный» ученик». Текущий контроль 3: тест.		3					
ПК 1.9*	3 29* 3 27*	Определение развивающего потенциала игр.			2	2		08.06.18-14.06.18	
		Итого во 2 семестре	56	14	42	42	0		
		3 семестр							
		Тема 1.3 Методические основы построения учебного процесса для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья	53	14	39	13	26		
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 29* 3 30* 3 33*	Актуализация знаний об основных закономерностях развития высших психических функций. Практическая работа 1.3.1. Правила организации образовательного пространства, способствующего укреплению здоровья учащихся (практическая работа 1.3.2).			3	1	2	01.09.18-07.09.18	
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29* 3 30* 3 33*	Нарушения в сенсорном развитии: нарушение слуха. Виды нарушений слуха, причины. Практическое занятие (семинар): Структура психического развития ребенка с нарушенным слухом.			3	1	2	08.09.18-14.09.18	
		Самостоятельная работа 1.3.1.: упражнение для развития эмпатии, рефлексивное эссе.		2					
ОК 12*	3 32*	Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для глухих и слабослышащих детей. Практическое занятие (семинар): Анализ примерных адаптированных основных общеобразовательных программ для глухих и слабослышащих детей.			3	1	2	15.09.18-21.09.18	
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29* 3 30* 3 32* 3 33*	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с нарушенным слухом. Практическое занятие (семинар): Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с нарушенным слухом.			3	1	2	22.09.18-28.09.18	
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29*	Нарушения в сенсорном развитии: нарушение зрения. Виды нарушений зрения. Практическое занятие (решение кейсов): Структура			3	1	2	29.09.18-05.10.18	

	3 30* 3 32* 3 33*	психического развития ребенка с нарушенным зрением. Самостоятельная работа 1.3.2.: Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для слепых и слабовидящих детей.							
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29* 3 30* 3 32* 3 33* У 31*	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с нарушенным зрением. Практическое занятие (семинар): Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с нарушенным зрением.			3				
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29* 3 30* У 31*	Нарушение сенсорного развития – сочетанный дефект. Практическое занятие (решение кейсов): нарушение сенсорного развития – сочетанный дефект.			3	1	2	20.10.18- 26.10.18	
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29* 3 30* У 31*	Нарушение сенсорного развития. Практическое занятие: Нарушение сенсорного развития (практическая работа 1.3.3.). Текущий контроль 1: практическая работа. Самостоятельная работа 1.3.3.: «Нарушения в сенсорном развитии». Текущий контроль 2: тест по теме «Нарушения в сенсорном развитии».			3	1	2	03.11.18- 09.11.18	
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29* 3 32*	Нарушения в речевом развитии: классификация нарушений. Практическое занятие: Возрастные нормы формирования речи (практическая работа 1.3.4.). Самостоятельная работа 1.3.4.: Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с тяжёлыми нарушениями речи.			3	1	2	17.11.18- 23.11.18	
ПК 1.8* ОК 12*	3 27* 3 28* 3 29* 3 30* У 31*	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи. Практическое занятие (решение кейсов): Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с тяжёлыми нарушениями речи.			3	1	2	24.11.18- 30.11.18	

ПК 1.8* ОК 12*	3 28*	Нарушения опорно-двигательного аппарата. Детский церебральный паралич. Практическое занятие (семинар): Особые образовательные потребности учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Самостоятельная работа 1.3.5.: Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.			3	1	2	01.12.18- 07.12.18	
	3 29* 3 30* 3 32* У 31*								
ПК 1.8* ОК 12*	3 28*, 3 29*, 3 30*, У 31*.	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Практическое занятие (решение кейсов): Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Текущий контроль 3: практическая работа.			3	1	2	08.12.18- 14.12.18	
ПК 1.8* ПК 1.9* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* У 31*	Детский церебральный паралич. Практическое занятие: Детский церебральный паралич (практическая работа 1.3.5.).							
Итого в 3 семестре			53	14	39	13	26		
4 семестр									
Тема 1.3 Методические основы построения учебного процесса для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья			60	15	45	15	30		
ПК 1.8* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* 3 32* У 31*	Расстройства аутистического спектра (РАС). Практическое занятие (семинар): Дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Самостоятельная работа 1.3.6.: Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с РАС / Анализ литературы по теме курсовой работы.			3	1	2	12.01.19- 18.01.19	
	ПК 1.8* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* 3 32* У 31*							

ПК 1.8* ПК 1.9* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* У 30* У 31*	Система работы с ребёнком с РАС. Практическое занятие (моделирование ситуации): Планирование работы с ребёнком с РАС (практическая работа 1.3.6.). Текущий контроль 1: практическая работа.			3	1	2	<i>09.02.19- 15.02.19</i>	
ПК 1.8* ОК 12*	3 29* У 31*	Нарушения эмоционально-волевой сферы: синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Практическое занятие (семинар): Рекомендации по работе с детьми с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью.			3	1	2	<i>09.03.19- 15.03.19</i>	
ПК 1.8* ОК 12*	3 29* У 31*	Нарушения эмоционально-волевой сферы: агрессивное поведение. Практическое занятие (семинар): Рекомендации по работе с детьми с агрессивным поведением.			3	1	2	<i>16.03.19- 22.03.19</i>	
ПК 1.8* ОК 12*	3 29* У 31*	Акцентуации характера. Сущность, понятия и типология. Практическое занятие (семинар): Рекомендации по работе с детьми с одним из типов акцентуаций характера. Самостоятельная работа 1.3.7.: Составление кейса «Учащийся с нарушением эмоционально-волевой сферы» / Составление текста введения курсовой работы, тезисов основного текста.		3	3	1	2	<i>23.03.19- 29.03.19</i>	
ПК 1.8* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* У 30* У 31*	Нарушения в эмоционально-волевой сфере. Практическое занятие (моделирование ситуации): Планирование работы с ребёнком с нарушением эмоционально-волевой сферы (практическая работа 1.3.7.). Текущий контроль 2: практическая работа.			3	1	2	<i>30.03.19- 05.04.19</i>	
ПК 1.8* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* 3 32* У 31*	Задержка психического развития. Практическое занятие: Планирование практической части курсовой работы, подбор методики. Самостоятельная работа 1.3.8.: Примерные адаптированные основные общеобразовательные программы для детей с ЗПП /		3	3	1	2	<i>06.04.19- 12.04.19</i>	
ПК 1.8* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* 3 32* У 31*	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с ЗПП.			3	1	2	<i>13.04.19- 19.04.19</i>	
ПК 1.8* ПК 1.9* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* У 31*	Система работы с ребенком с ЗПП. Практическое занятие (моделирование ситуации): Планирование работы с ребёнком с ЗПП (практическая работа 1.3.8.).			3	1	2	<i>20.04.19- 26.04.19</i>	

		Текущий контроль 3: практическая работа.							
ПК 1.8* ОК 12*	3 28*	Умственная отсталость: виды нарушения, причины. Практическое занятие (семинар): Структура психического развития ребёнка с умственной отсталостью. Самостоятельная работа 1.3.9.: Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с УО (вариант 1).		3	1	2	27.04.19- 03.05.19		
	3 29* 3 30* 3 32* У 31*		3						
ПК 1.8* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* 3 32* У 31*	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с лёгкой степенью умственной отсталости. Практическое занятие (семинар): Образование как средство реабилитации и достижения независимой жизни детей с лёгкой степенью умственной отсталости.		3	1	2	04.05.19- 10.05.19		
ПК 1.8* ПК 1.9* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* У 31* У 32*	Система работы с ребёнком с лёгкой степенью умственной отсталости. Практическое занятие (моделирование ситуации): Планирование работы с ребёнком с лёгкой степенью умственной отсталости (практическая работа 1.3.9.). Самостоятельная работа 1.3.10.: Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для детей с УО (вариант 2) / Описание практической части курсовой работы, оформление окончательного варианта текста курсовой работы.		3	1	2	11.05.19- 17.05.19		
			3						
ПК 1.8* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* 3 32* У 31*	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с умеренной, тяжёлой и глубокой степенью умственной отсталости. Практическое занятие (семинар): Помощь лицам с выраженной интеллектуальной недостаточностью за рубежом и в России. Текущий контроль 4: практическая работа.		3	1	2	18.05.19- 24.05.19		
ПК 1.8* ПК 1.9* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30* У 31* У 32*	Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с умеренной, тяжёлой и глубокой степенью умственной отсталости. Практическое занятие (моделирование ситуации): Планирование работы с ребёнком с умеренной, тяжёлой и глубокой степенью умственной отсталости (практическая работа 1.3.10.).		3	1	2	25.05.19- 31.05.19	дифференцированные зачёт	
		Итого в 4 семестре	60	15	45	15	30		
		5 семестр							

		Тема 1.3 Методические основы построения учебного процесса для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья	45	9	36	18	18		
ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30*	Формирование способов усвоения общественного опыта как коррекционная задача обучения детей с умственной отсталостью. Практическое занятие (семинар): Принципы коррекционно-развивающего обучения.			4	2	2	29.09.19- 05.10.19	
ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30*	Принципы обучения детей с умственной отсталостью. Практическое занятие (семинар): Сравнительный анализ принципов дидактики общего и коррекционного обучения.			4	2	2	06.10.19- 12.10.19	
		Самостоятельная работа 1.3.10.: Реализация принципов обучения детей с умственной отсталостью через методы и формы коррекционного обучения (составление таблицы).		3					
ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30*	Типы и структура уроков для детей с умственной отсталостью. Практическое занятие: Сравнительный анализ типологии уроков коррекционного обучения и основной изучаемой методики. Текущий контроль 1: тест.			4	2	2	13.10.19- 19.10.19	
		Самостоятельная работа 1.3.11.: Подготовка к семинару «Нетрадиционные формы учебной работы».		3					
ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30*	Организация нетрадиционных форм учебной работы с умственно отсталыми учащимися. Практическое занятие (семинар): нетрадиционные формы учебной работы с умственно отсталыми учащимися.			4	2	2	20.10.19- 26.10.19	
ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30*	Структура коррекционно-развивающего урока. Практическое занятие: Анализ конспектов уроков с точки зрения решения задач воспитания, развития, коррекции (практическая работа 1.3.11.).			4	2	2	27.10.19- 02.11.19	

ПК 1.8* ОК 6*	З 28* З 29* З 30* У 31* У 32*	Правила адаптация учебных заданий. Практическое занятие: Адаптация учебных заданий (практическая работа 1.3.12.)			4	2	2	03.11.19- 09.11.19	
ПК 1.9* ОК 12*	З 28* З 29* З 30* У 31* У 32*	Правила адаптация учебных заданий. Практическое занятие: Адаптация учебных заданий (практическая работа 1.3.13.) Текущий контроль 2: практическая работа. Самостоятельная работа 1.3.12.: Планирование урока для конкретного класса и с учётом образовательных потребностей отдельного ученика (в модельной ситуации).		3	4	2	2	01.12.19- 07.12.19	
ПК 1.9* ОК 12*	З 28* З 29* З 30* У 31* У 32*	Фрагмент коррекционно-развивающего урока. Практическое занятие (ролевая игра): Представление фрагмента урока для конкретного класса с учётом образовательных потребностей отдельного ученика (в модельной ситуации). Анализ представленного фрагмента (практическая работа 1.3.14.).			4	2	2	08.12.19- 14.12.19	
ПК 1.9* ОК 12*	З 28* З 29* З 30* У 31* У 32*	Анализ представленного фрагмента занятия (урока). Практическое занятие (ролевая игра): Представления фрагмента урока для конкретного класса с учётом образовательных потребностей отдельного ученика (в модельной ситуации). Текущий контроль 3: Анализ представленного фрагмента (практическая работа 1.3.14.).			4	2	2	15.12.19- 21.12.19	Экзамен
		Итого в 5 семестре	45	9	36	18	18		
		6 семестр							
		Раздел 2. Организация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях	57	24	33	0	33		
		Тема 2.1 Особенности организации образовательной среды для осуществления инклюзивного обучения	20	9	11		11		
ОК 12*	З 29* З 30* З 31* У 32*	Практическое занятие (семинар): Предметная среда как средство развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Требования к развивающей среде и правила её организации.			1		1	12.01.20- 18.01.20	

		Самостоятельная работа 2.1.1.: Требования ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) к условиям реализации АООП.		3					
ОК 12*	3 29* 3 30* 3 31* У 32*	Практическое занятие (семинар): Планирование предметной среды для ребенка с ОВЗ в модельной ситуации (практическая работа 2.1.1.) Текущий контроль 1: практическая работа.			2		2	19.01.20- 25.01.20	
ОК 12*	3 29* 3 31* 3 32* У 32*	Практическое занятие (семинар): Формирование инклюзивной культуры образовательной организации. Позиционирование образовательной организации как субъекта инклюзивной культуры: ролевая игра (практическая работа 2.1.2.)			2		2	26.01.20- 01.01.20	
ОК 12*	3 29* 3 30* 3 31* 3 32* 3 33* У 32*	Практическое занятие (анализ конкретных ситуаций, ролевая игра): Стратегии работы с родительским коллективом.		3		3	02.02.20- 8.02.20		
		Самостоятельная работа 2.1.2.:Планирование образовательного события с участием родителей.		3					
ОК 12*	3 29* У 32*	Практическое занятие (семинар): Стратегии работы с детским коллективом. Коррекционно-развивающий потенциал коллектива сверстников (практическая работа 2.1.3.). Текущий контроль 2: тест.			3		3	9.02.20- 15.02.20	
		Самостоятельная работа 2.1.3.: Уроки добра.		3					
		Тема 2.2 Особенности организации образовательной среды с использованием ИКТ (дистанционное обучение)	<i>37</i>	<i>15</i>	<i>22</i>	<i>0</i>	<i>22</i>		
ОК 12*	3 28* 3 30* 3 31* 3 32*	Практическое занятие (семинар): Ресурсы информационно-коммуникационных технологий в организации образовательного процесса для людей с ограниченными возможностями здоровья. Технологии Web 2.0 в образовании. ИКТ как средство реализации метапредметного подхода. Обеспечение безопасности ребёнка в сети «Интернет». Проектирование образовательных маршрутов для организации образовательной среды для детей с ОВЗ.			3		3	16.02.20- 22.02.20	
ОК 12*	3 28* 3 30* 3 31*	Практическое занятие (семинар): Технические особенности осуществления дистанционного обучения. Системы поддержки образовательного процесса и системы управления			3		3	23.03.20- 01.03.20	

	3 32*	образованием как средство организации дистанционного обучения. Использование облачных технологий Google. Педагогические приёмы реализации технологии Freewriting посредством GoogleDocs. Презентация как коллективный продукт.							
ОК 12*	3 28* 3 30* 3 31* 3 32*	Практическое занятие: Организация образовательной среды с помощью LMS Moodle. Технологические возможности системы. Технологические подходы к проектированию учебных заданий. Создание материалов для дистанционного обучения по конкретной теме из области математики (практическая работа 2.2.1.).		4		4	02.03.20- 08.03.20		

		Самостоятельная работа 2.2.1.: Создание материалов для дистанционного обучения по конкретной теме из области естествознания.		5					
ОК 12*	3 28* 3 30* 3 31* 3 32*	Практическое занятие (семинар): Организация образовательной среды с помощью LMS Moodle. Гипертекст. Разработка и создание форумов. Создание материалов для дистанционного обучения по конкретной теме из области русского языка (практическая работа 2.2.2.). Текущий контроль 3: практическая работа.			4		4	23.03.20- 29.03.20	
		Самостоятельная работа 2.2.2.: Создание материалов для дистанционного обучения по конкретной теме из области литературы.		5					
ОК 12*	3 28* 3 30* 3 31* 3 32*	Практическое занятие (деловая игра): Визуализация результатов деятельности обучающихся с помощью сервисов Web 2.0. Ментальная карта как продукт интеллектуальной деятельности и способ мониторинга достижений обучающихся.			4		4	30.03.20- 05.04.20	
		Самостоятельная работа 2.2.3.: Создание контрольно-измерительных материалов к темам из предыдущих практических работ.		5					
ПК 1.8* ОК 12*	3 29* 3 31* 3 32* У 32*	Практическое занятие (ролевая игра): Организация взаимодействия с обучающимися с помощью социальных сетей. Образовательные возможности социальных сетей. Зачётное занятие: дифференцированный зачёт.			4		4	06.04.20- 12.04.20	<i>дифференцированный зачёт</i>
Итого в 6 семестре			57	24	33	0	33		
ПК 1.8* ПК 1.9* ОК 12*		Примерная тематика курсовых работ: Социальная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья. Организация среды образовательного учреждения для инклюзивной практики. Индивидуализация образовательного процесса. Адаптация учебных заданий. Коррекционно-развивающий потенциал коллектива сверстников. Включение «особого» ребёнка в коллектив сверстников.							
ПК 1.8* ПК 1.9* ОК 12*	3 28* 3 29* 3 30*	Производственная практика. Раздел 11. Производственная практика по инклюзивному образованию Содержание заданий производственной практики:							

<p>3 31* 3 32* У 30* У 31*</p>	<p>На основе беседы с учителем определите группу детей с особыми образовательными потребностями, подберите способы включения их в уроки и коллективные мероприятия. Составьте конспекты пробных занятий с учётом особенностей отдельных обучающихся.</p> <p>Проведите запланированные занятия с учётом особенностей отдельных обучающихся.</p> <p>Проведите в ходе занятий оценку учебных достижений младших школьников с учётом особенностей отдельных обучающихся.</p> <p>Сделайте самоанализ каждого проведённого занятия на групповом обсуждении с руководителем практики, студентами, учителем.</p> <p>Наблюдайте занятия, которые проводят ваши сокурсники. Анализируйте наблюдаемые занятия совместно с руководителем практики, студентами, учителем.</p> <p>Разработайте фрагмент адаптированной образовательной программы для учащегося с ОВЗ.</p>							
	Всего:	262	76	186	79	107		

3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ

МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования

3.1. Требования к минимальному материально-техническому обеспечению

Реализация профессионального модуля предполагает наличие учебного кабинета.

Оборудование учебного кабинета: рабочее место преподавателя, рабочее место студента

Технические средства обучения: проектор, экран, компьютер с возможностью выхода в интернет.

3.2. Информационное обеспечение обучения

Перечень рекомендуемых учебных изданий, Интернет-ресурсов, дополнительной литературы

Основная литература:

1. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для академического бакалавриата / В.П. Глухов. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Изд-во Юрайт, 2017. - 264 с. - (Бакалавр. Академический курс). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/774576FD-B8CB-49E9-B639-A5249687C614.
2. Глухов, В.П. Специальная педагогика и специальная психология. Практикум: учебное пособие для академического бакалавриата / В.П. Глухов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 313 с. - (Бакалавр. Академический курс). - Режим доступа : www.biblio-online.ru/book/D5A851C5-633C-4350-B173-4A92893399C1.
3. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие для СПО / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 285 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/18A9F146-A0E7-42AA-8F1D-7ABCDE0661D3.
4. Лапп, Е.А. Коррекционная педагогика. Проектирование и реализация педагогического процесса: учебное пособие для СПО / Е.А. Лапп, Е.В. Шипилова. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 147 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/4683BB1D-FD15-48E9-A53F-C065493A282A.

Дополнительная литература:

- 1) Блинов, В.И. Теоретические и методические основы педагогического сопровождения группы обучающихся: учебное пособие для СПО / В.И. Блинов, И.С. Сергеев; под общ. ред. В.И. Блинова. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 133 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/3CAA7B2D-8B38-4955-92F0-BA4E9FD79128.

- 2) Богданова Т.Г. Диагностика и коррекция познавательной сферы младших дошкольников с отклонениями в развитии. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 112 с.\
- 3) Бухарова, И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: учебное пособие для СПО / И.С. Бухарова. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2018. - 119 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/154762FC-2CAC-43DF-9503-D05FF9CBFBA5.
- 4) Величенкова О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 320 с.
- 5) Возрастная и педагогическая психология: учебник для СПО / Б.А. Сосновский [и др.]; под ред. Б.А. Сосновского. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 359 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/EE84896F-CC88-4270-8CEF-1DA57F8B1917.
- 6) Дистанционное образование: педагогу о школьниках с ограниченными возможностями здоровья. - М.: Национальный книжный центр, 2013. - 336 с.
- 7) Дмитриев С.Д. Занимательная коррекция письменной речи. - М.: Национальный книжный центр, 2015. – (Логопедия в школе).
- 8) Елецкая О.В. Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 160 с.
- 9) Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Выпуск 1. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - (Логопедия в школе).
- 10) Ефименкова Л.Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического слуха. Выпуск 2. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - (Логопедия в школе).
- 11) Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 320 с.
- 12) Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 208 с.
- 13) Захаров, В.В. Нервно-психические нарушения: диагностические тесты / В.В. Захаров, Т.Г. Вознесенская; Под редакцией Н.Н. Яхно. - 5-е изд. - М.: МЕДпресс-информ, 2016. - 320 с.

- 14) Зейгарник, Б.В. Основы патопсихологии: учебник для СПО / Б.В. Зейгарник. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 367 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/77DA8D10-E25A-493D-B1BC-DEA96911F3D2.
- 15) Игры и игровые задания для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: практич. пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. - М.: Инфра-М, 2017. - 109 с. - (Практическая педагогика).
- 16) Игры и занятия с детьми раннего возраста с психофизическими нарушениями: пособие / Под ред. Е.А. Стребелевой, Г.А. Мишиной. - 3-е изд., доп. - М.: Инфра-М, 2017. - 160 с. - (Практическая педагогика).
- 17) Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебник и практикум для СПО / Ю.А. Клейберг. - 5-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 290 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/7D5E688E-FB61-458A-80DE-6EECC1BAEAE4.
- 18) Крежевских, О.В. Организация предметно-развивающей среды доу: учебное пособие для СПО / О.В. Крежевских. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 165 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/1F61BED4-B944-456B-B405-205E17670C1B.
- 19) Кузьмина Т.И. Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 192 с.
- 20) Кулагина, И.Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для СПО / И.Ю. Кулагина. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 291 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/52E74A07-2789-48BC-B8C1-174D38093CE3.
- 21) Лебединцев В.Б. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 240 с.
- 22) Левченко И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 160 с.
- 23) Ляксо, Е.Е. Возрастная физиология и психофизиология: учебник для СПО / Е. Е. Ляксо, А.Д. Ноздрачев, Л.В. Соколова. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 396 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/96F960EB-1C80-4DED-878E-3F3F36A9C167.

- 24) Медведева, Е.А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / Е.А. Медведева. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 82 с. - (Образовательный процесс). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/9C460481-11E2-423C-8CED-DF9224854064.
- 25) Михальчи, Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Е. В. Михальчи. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 177 с. - (Бакалавр и магистр. Академический курс). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/9A31BA6C-609B-4E1D-ABEC-33323E4072A9.
- 26) Сорокоумова, Е.А. Возрастная психология: учебное пособие для СПО / Е.А. Сорокоумова. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 227 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/F709398A-B31E-4BED-A2A1-C63392DC9C2C.
- 27) Специальная педагогика: учебник для СПО / Л. В. Мардахаев [и др.]; под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 447 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/130CD1E9-2CCA-4A1F-95BD-07F2673835C4.
- 28) Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. - 11-е изд., испр. - М.: Издательский центр "Академия", 2010. - 400 с. - (Высшее профессиональное образование).
- 29) Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Н.М. Назаровой. - 11-е изд., испр. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 400 с. - (Высшее профессиональное образование).
- 30) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (1-й год обучения). - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 112 с.
- 31) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (2-й год обучения). - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 112 с.
- 32) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (3-й год обучения). - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 104 с.
- 33) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (3-й год обучения). 1-я часть. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 40 л.

- 34) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (3-й год обучения). 2-я часть. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 56 л.
- 35) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (1-й год обучения). - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 24 л.
- 36) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (2-й год обучения). - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 32 л.
- 37) Сычёва Г.Е. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (3-й год обучения). - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 24 л.
- 38) Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. - М.: Национальный книжный центр, 2014. - 152 с.
- 39) Хилько, М.Е. Возрастная психология: учебное пособие для СПО / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Изд-во Юрайт, 2017. - 202 с. - (Профессиональное образование). - Режим доступа: www.biblio-online.ru/book/674ADDBA-EACE-44E9-8A7C-5D16762CFC7D.
- 40) Черкасова Е.Л. ФГОС: Выявление особых образовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 144 с.
- 41) Варенова Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: учебно-методическое пособие / Т.В. Варенова. – М.: Форум, 2017. – 272 с.
- Педагогическое инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, АА. Гусейнова, Н.М. Назарова (и др.); под ред. Н.М. Назаровой. – М.: ИНФРА_М, 2018.- 335 с.

3.3. Управление самостоятельной работой студентов

Самостоятельная работа студента в ходе освоения МДК 06.01 Теория и методика инклюзивного образования направлена на формирование общих компетенций, умений и знаний, предусмотренных рабочей программой.

Информация о содержании, объеме, формах и методах контроля самостоятельной работы приведена в пункте 2.2. Тематический план и содержание МДК 06.01. Теория и методика инклюзивного образования и доводится до сведения студента в начале изучения

МДК.

Студенты выполняют задания:

- актуализация понятий;
- составление сравнительных таблиц;
- подготовка к практическим занятиям;
- подготовка к текущему контролю и промежуточной аттестации;
- работа с учебной литературой.

Самостоятельная работа необходима для проработки содержания учебного материала и закрепления знаний и умений, полученных в ходе учебного занятия.

Эффективной организации самостоятельной работы способствует создание методических рекомендаций и указаний к практическим занятиям.

4. КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ

МДК 01.10. Теория и методика инклюзивного образования

Контроль и оценка результатов освоения МДК осуществляется преподавателем в процессе проведения практических занятий, тестирования, а также выполнения обучающимися самостоятельных работ.

№	Семестр	Элемент учебной дисциплины/МДК	Формы и методы контроля			
			Текущий контроль		Промежуточная аттестация	
			Форма контроля	Проверяемые ОК, ПК, У,З	Форма контроля	Проверяемые ОК, ПК (или ее части), У,З
	Семестр 2	Раздел 1. Основы инклюзивного образования				
1		Тема 1.1. Теоретические основы и нормативная база инклюзивного образования	<i>Самостоятельная работа 1.1.2. Реализация принципов инклюзивного образования в вальдорфской педагогике и системе М.Монтессори Самостоятельная работа (анализ текста, заполнение таблицы).</i>	<i>ПК 1.8*, ОК 12*, 3 29* 3 30*</i>		
2			<i>Тестирование</i>	<i>3 27*, 3 28*, 3 29*, 3 30*, 3 31*, 3 32*, 3 33*</i>		
3		Тема 1.2. Анатомо-физиологические и психологические основы инклюзивного образования	<i>Тестирование</i>	<i>3 27*</i>		
4	3 семестр	Тема 1.3 Методические основы построения учебного процесса для детей, имеющих	<i>Тестирование по теме «Нарушения в сенсорном развитии».</i>	<i>ПК 1.8*, ОК 12*, 3 27* 3 28*, 3 29*, 3 30* У 31*</i>		

5		ограниченные возможности здоровья	<i>Практическая работа 1.3.3. Нарушение сенсорного развития</i>	<i>З 27*, ПК 1.8*, ОК 12*, З 28*, З 29*, З 30*, У 31*</i>		
6			<i>Практическая работа. Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с нарушениями опорно-двигательного аппарата.</i>	<i>З 28*, З 29*, З 30*, У 31*, ПК 1.8*, ОК 12*</i>		
7	4 семестр	Тема 1.3 Методические основы построения учебного процесса для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья	<i>Практическая работа 1.3.6. Планирование работы с ребёнком с РАС</i>	<i>З 28*, З 29*, З 30* У 30*, У 31* ПК 1.8*, ПК 1.9*,</i>	<i>дифференцированный зачёт</i>	<i>З 28*, З 29*, З 30* З 32*, У 31*, ПК 1.8* ОК 12*</i>
8	<i>Практическая работа 1.3.7. Планирование работы с ребёнком с нарушением эмоционально-волевой сферы</i>		<i>З 28*, З 29*, З 30* У 30*, У 31*, ПК 1.8* ОК 12*</i>			
9	<i>Практическая работа 1.3.8. Планирование работы с ребёнком с ЗПР</i>		<i>З 28*, З 29*, З 30* У 31*, ПК 1.8* ПК 1.9*, ОК 12*</i>			
10	<i>Практическая работа Психолого-педагогические особенности организации обучения ребёнка с умеренной, тяжёлой и глубокой степенью умственной отсталости.</i>		<i>З 28*, З 29*, З 30* З 32*, У 31*, ПК 1.8* ОК 12*</i>			
11	5 семестр		Тема 1.3 Методические основы построения учебного процесса для детей, имеющих ограниченные	<i>Тестирование</i>	<i>З 28*, З 29*, З 30*, ОК 12*</i>	<i>экзамен</i>
12			<i>Практическая работа 1.3.13. Адаптация учебных заданий</i>	<i>З 28*, З 29*, З 30*, У 31* У 32*, ПК 1.9*, ОК 12*</i>		

		возможности здоровья				
13			<i>Практическая работа 1.3.14. Анализ представленного фрагмента заданий</i>	<i>З 28*,З 29*,З 30* У 31*,У 32*,ПК 1.9* ОК 12*</i>		
	6 семестр	Раздел 2. Организация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях				
14		Тема 2.1. Особенности организации образовательной среды для осуществления инклюзивного обучения	<i>Практическая работа 2.1.1. Планирование предметной среды для ребенка с ОВЗ в модельной ситуации</i>	<i>З 29*,З 30*,З 31* У 32*,ОК 12*</i>		
15			<i>Тестирование</i>	<i>З 29*,У 32*,ОК 12*</i>		
16		Тема 2.2 Особенности организации образовательной среды с использованием ИКТ (дистанционное обучение)	<i>Практическая работа 2.2.2. Создание материалов для дистанционного обучения по конкретной теме из области русского языка</i>	<i>З 28*,З 30*,З 31*,З 32* ОК 12*</i>	<i>дифференцированный зачёт</i>	<i>З 29*,З 31*,З 32*,У 32* ПК 1.8*,ОК 12*</i>

АКТУАЛИЗАЦИИ МДК

Сроки внесения изменений	Перечень внесенных изменений	Подпись преподавателя

Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 годы

Утверждена распоряжением Правительства от 1 декабря 2015 года

№1297.