

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

СПИРИНА ВЕРОНИКА ИГОРЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ
С ДЕТЬМИ-АУТИСТАМИ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Управление в системе дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской программы
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

Научный руководитель
к.фил.н., доцент Кухар М.А.

Обучающийся

Спирина В.И.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К РАБОТЕ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ.....	11
1.1. Психолого-педагогическая готовность педагогов к работе с аутичными детьми и ее структура.....	11
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением аутистического спектра.....	22
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	33
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-АУТИСТАМИ И СОЗДАНИЕ КОМПЛЕКСА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ.....	35
2.1. Диагностика уровня готовности педагогов дошкольной образовательной организации к работе с аутичными детьми.....	35
2.2. Реализация комплекса организационно-педагогических условий формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к работе с аутичными детьми.....	43
2.3. Результаты контрольной части эксперимента.....	47
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время в системе образования Российской Федерации происходят изменения в обновлении технологий, форм, методик обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Особую значимость приобретает вопрос, касающегося созданию системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных дошкольных организациях. Здоровье детей играет важную роль в обществе, так как является предметом тревоги в последнее время.

Долгие годы отечественное образование делило детей на две категории: дети, не имеющие отклонений в развитии здоровья и дети, имеющие инвалидность, которые обучались в специализированных коррекционных школах, детских садах, не имеющие возможность получить образование на уровне с обычными детьми. В России, как правило, инвалид является «изгоем» общества, дети страдают от дискриминации, их не берут в учреждения, где обучаются дети.

В Законе ФЗ РФ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» вводится понятие «инклюзивного» обучения. Это предполагает получение образования детьми с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях (школы, детские сады) совместно с нормально развивающимися детьми.

Изучение вопросов инклюзивного образования и введения, реализации его в педагогическую практику изучаются многими исследователями (А.А. Алехина, А.А. Левицкая, В.В. Рубцов и др.).

Инклюзия в России рассматривается, как значимое решение задачи введения детей с ОВЗ в систему образования. Данное решение подтверждается существующими международными и федеральными нормативными документами: Закон Российской Федерации «Об Образовании» (2014 г.), Конвенция о правах ребенка (1994 г.), Приказ № 339/П «Об инклюзивном образовании» (2015 г.), Приказ № 1309 «Об

доступности образовательной среды и образовательных услуг обучающимся с ОВЗ и инвалидам».

В Федеральном Законе Российской Федерации № 273-ФЗ (ст. 2, п.16 и ст. 79, п.16) «Об образовании в Российской Федерации» появляются такие понятия, как «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья», «инклюзивное образование», «адаптированная образовательная программа» и т.д. В законе прописаны специальные условия, вводится понятие «ассистент» (помощник).

Нововведения в системе образования России повлекло за собой повышение уровня знаний, требований, расширений их профессиональных обязанностей в деятельности педагогов. Для системы образования характерны новые требования для педагогов: готовность педагогов обучать всех детей без исключения, вне зависимости их возможности и ограничения. Приобретенные ранее знания и умения педагогов, недостаточны для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Проблемы развития профессиональной компетентности педагогов являются предметом исследования отечественных ученых (И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

Авторами раскрыто понятие профессиональной компетентности, оно понимается как целостная система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности.

При включении детей с ОВЗ в систему образования ДОО у государства возник запрос на обновление профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии.

Во многих работах исследователей акцент делается на подготовку профессиональных компетенций будущих педагогов (В.В. Кузнецов, Ю.Г. Козулина и т.д.), а профессиональные запросы педагога, работающего в системе образования и столкнувшегося с системой инклюзии, остаются не решенными.

Анализ изменившихся требований, предъявляемых к профессиональной компетенции педагогов, позволяет выявить ряд **противоречий**:

– на *социально-педагогическом уровне*: между внедрением и реализацией инклюзивного образования в практике ДОО и недостатком квалифицированных педагогических кадров для работы в системе инклюзии;

– на *научно-теоретическом уровне*: между востребованностью подготовки педагогов ДОО к инклюзии и недостаточным научным обоснованием содержания и технологии такой подготовки;

– на *практико-методическом уровне*: между необходимостью реализации инклюзии и подготовки педагогов к этому процессу и отсутствием методических материалов, обеспечивающих развитие профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию в ДОО.

Выделенные противоречия определяют **проблему исследования**, которая предполагает ответ на поставленный вопрос: каково содержание и технологии в формировании готовности педагогов к работе с детьми аутистического спектра в ДОО.

Поиск решения поставленной проблемы обусловил **тему** диссертационного исследования: *«Формирование готовности педагогов дошкольного образования к работе с детьми-аутистами»*.

Анализ научно-исследовательской и учебно-методической литературы показал, что недостаточно ведутся исследования по разработке комплекса организационно-педагогических условий для поддержки педагогов в работе с детьми ОВЗ, т. е. существуют разногласия:

– между потребностью в инклюзивном образовании детей ОВЗ в дошкольном учреждении и недостаточной научно-методической разработанностью решения этой проблемы;

– между необходимостью формирования педагогической компетенции педагогов дошкольного образования и недостаточным количеством

исследований сущности, этапов, структуры формирования компетенции педагогов к работе с детьми-аутистами.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать, реализовать содержание и технологии процесса формирования готовности педагогов к работе с детьми аутистического спектра в ДОО.

Объект исследования: формирование готовности педагогов дошкольного образовательного учреждения к работе с аутичными детьми.

Предмет исследования: содержание и технологии формирования готовности педагогов к работе с детьми аутистического спектра в ДОО.

Гипотеза исследования: формирование готовности педагогов дошкольного учреждения к работе с аутичными детьми будет результативным, если:

– выявлена сущность и содержание готовности педагогов дошкольной образовательной организации к работе с аутичными детьми;

– разработан и внедрен в практику образовательного учреждения комплекс организационно-педагогических условий работы с детьми аутистического спектра.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы нами поставлены следующие **задачи**:

1) провести теоретический анализ научной литературы по исследуемой теме;

2) определить первоначальный уровень педагогической готовности педагогов дошкольной организации с помощью специальных диагностик;

3) разработать и реализовать комплекс организационно-педагогических условий, выявить его эффективность в формировании педагогической готовности педагогов дошкольной образовательной организации.

Теоретической основой исследования являются:

– исследования, посвященные вопросам воспитания детей, отражены в работах Л.С. Выготский, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко;

– психолого-педагогические исследования проблемы нарушений психического развития детей-аутистов (О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг);

– современные исследования вопросов компетенции педагогов (В.В. Кузнецов, Ю.Г. Козулина).

Теоретико-методологической основой исследования являются:

– общенаучные положения и методики педагогических исследований (О.Л. Беляева, Е.Ю. Левина, А.В. Мамаева, Л.Н. Ростомашвили и др.);

– современные педагогические технологии инклюзивного образования (С.В. Алехина, Т.Ю. Галочкина, И.О. Баранова, О.Д. Веретнова, Т.Н. Ищенко, А.В. Винеvская, Е.А. Яровая, Н.В. Лалетина, Ю.Г. Козулина и др.);

– теория инклюзивного образования (А.С. Сунцова, И.Б. Агаева и др.).

Научная новизна исследования:

– в исследовании осуществлен углубленный анализ структуры готовности педагогов дошкольной образовательной организации к работе с детьми-аутистами;

– определена степень эффективности влияния комплекса организационно-педагогических условий на формирование готовности педагогов к работе с детьми-аутистами;

– результаты исследования дополняют педагогическую теорию инклюзивного образования детей-аутистов.

Практическая значимость: разработанная в исследовании диагностика уровня готовности педагогов ДОО к работе с детьми-аутистами и комплекс организационно-педагогических условий могут быть использованы в практической деятельности дошкольных образовательных организаций для оптимизации процесса инклюзивного образования детей.

Для решения поставленных задач использовался комплекс теоретических и практических **методов исследования:**

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой теме;

– эмпирические: разработанная диагностика уровня готовности педагогов ДОО к работе с детьми-аутистами; метод математической статистики t-критерий Стьюдента.

Экспериментальное исследование проводилось **на базе** двух образовательных организаций Октябрьского района г. Красноярска.

В ходе опытно-экспериментальной работы приняли участие 45 педагогов (заведующие, заместители заведующих, старшие воспитатели, воспитатели, музыкальные руководители, инструкторы физической культуры, педагоги-психологи, учителя-логопеды).

Этапы исследования

На первом этапе работы (2017 г.) в процессе теоретического анализа научной и методологической литературы, государственных документов по инклюзивному образованию, опыта работы дошкольных организаций по проблеме готовности педагогов к работе с детьми-аутистами были определены цели, задачи, содержание, формы и методы исследования, сформулирована рабочая гипотеза, разработаны диагностические методики, проведена диагностика готовности педагогов.

На втором этапе исследования (2018 г.) было проведено констатирующее исследование готовности педагогов ДОО, на этапе формирующего эксперимента уточнены организационно-педагогические условия.

На третьем этапе работы (2018 г.) реализован комплекс организационно-педагогических условий формирования готовности педагогов, проведена контрольная диагностика педагогов, осуществлена экспериментальная работа по проверке рабочей гипотезы, обработаны результаты работы, осуществлена систематизация материалов и проведено обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, проведена проверка достоверности ряда положений, сделаны обобщающие выводы.

Научная новизна работы:

– создание комплекса организационно-педагогических условий, который может быть использован применительно к другим дошкольным образовательным организациям с целью повышения эффективности педагогической деятельности учреждения.

Практическая значимость работы:

– в исследовании дано описание структуры готовности (компетенции) педагогов дошкольных образовательных организаций к работе с детьми-аутистами;

– разработана диагностика уровня готовности педагогов дошкольной организации к работе с детьми-аутистами;

– определен уровень влияния специальных организационно-педагогических условий на развитие готовности педагогов дошкольной организации к работе с детьми-аутистами.

Апробация и внедрение результатов исследования. Внедрение осуществлялось в ходе организации опытно-экспериментальной работы автора с коллективом педагогов дошкольного образовательного учреждения детского сада № XXX Октябрьского района г. Красноярск.

Основные положения и результаты исследования обсуждались на семинарах, педагогических советах и методических совещаниях педагогов детского сада № XXX Октябрьского района г. Красноярск; на семинарах и заседаниях кафедр педагогики детства, психологии и педагогики детства ИППО КГПУ им. В.П. Астафьева; психолого-педагогической конференции «Человек, семья и общество», посвященной памяти Л.В. Яблоковой (Красноярск, октябрь, 2018 г.); Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования» (Краснодар, ноябрь, 2018 г.). По результатам исследования опубликовано две статьи:

Стирина В.И. Готовность педагогов дошкольной образовательной организации к работе с аутичными детьми // Современное

психолого-педагогическое образование Сборник статей Международного форума «Человек, семья и общество». Психолого-педагогические чтения памяти Л.В. Яблоковой / Отв. за вып. и гл. ред. О.В. Груздева. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018.

Спирина В.И., Кухар М.А. Особенности работы педагога с аутичными детьми // Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции / Под. ред. Хашевой З.М., Симатовой Е.Л., Бельгисовой К.В. Краснодар: Изд-во ЮИМ, 2018.

Структура диссертации: состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К РАБОТЕ С АУТИЧНЫМИ ДЕТЬМИ

1.1. Психолого-педагогическая готовность педагогов к работе с аутичными детьми и ее структура

Готовность педагогов к работе с детьми аутистического спектра одно из важнейших условий реализации идей инклюзивного образования. Часто на начальных этапах педагогической деятельности специалист сталкивается с серьезной проблемой – проблемой неготовности педагога дошкольных организаций к работе с аутичными детьми. У педагогов проявляются недостаток профессиональной компетенции для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, появляются профессиональные стереотипы педагогов и психологические «барьеры».

По мнению исследователей С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой и Е.Л. Агафоновой, «основным педагогическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и пробуждения, профессиональная неуверенность, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми детьми» [5, с. 129].

Страх является наиболее опасной из всех эмоций, страх в зависимости от интенсивности переживается как неуверенность, незащищенность человека. Существуют как врожденные (боязнь темноты, высоты), так и приобретенные причины страха, к ним относятся события, условия или ситуации, являющиеся сигналом опасности.

Страх является эмоцией большой силы, которая оказывает заметное воздействие на восприятие, мышление и поведение человека [37, с. 49]. Оно направлено на формирование у педагога чувства психологической защищенности и безопасности. В соответствии с этим подходом

обязательным условием обучения становится одобрение личности ребенка с ОВЗ в обстановке эмпатии, стремление педагога понять трудности и проблемы детей-аутистов, что побуждает в дальнейшем проявления к ним теплоты и участия образовательной деятельности.

В современной педагогике и психологии делается акцент на изучение эмоционального состояния педагога дошкольной организации, на изучение особенностей педагога как субъекта профессиональной деятельности, предполагающей взаимосвязь изменений в личности педагога к работе с детьми с ОВЗ.

Это способствует тому, что руководителю необходимо заботиться о формировании готовности педагогов по реализации инклюзивного образовательного процесса в ДОО.

По мнению А.Д. Гонеева, готовность к педагогической деятельности представляется как интегральная модель, как особое состояние личности педагога, которое проявляется во взаимодействии нескольких ее компонентов: мотивационно-ценностного; когнитивного; операционально-практического; эмоционально-волевого и рефлексивного [19, с. 242].

Мотивационная готовность педагога выступает как система побуждений, идеалов, ценностных ориентаций, потребностей, интересов, присущих данной личности. Основу мотивационно-ценностной готовности составляют ценности педагогической деятельности, позволяющие педагогу удовлетворять свои потребности и служащие ориентирами в его социальной и профессиональной активности, направленной на решение педагогических задач, поставленных перед ним обществом. Педагогические ценности приобретают побудительную силу мотива.

Они могут быть представлены группой мотивов, выражающих потребность в том, что составляет основу содержания профессии – это, во-первых. Во-вторых, это мотивы, связанные в своем происхождении с отражением некоторых особенностей профессии (мотивы общественной значимости); в-третьих, группа мотивов, выражающих ранее сложившиеся

потребности личности, актуализированные при взаимодействии с профессией (мотивы самоутверждения и самореализации, особенностей характера, привычек); в-четвертых, мотивы, выражающие особенности самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией (убежденность в собственной профессиональной пригодности, в обладании творческим потенциалом, в способности найти особые подходы к детям, имеющие отклонения в поведении). И следующее, это группа мотивов, отражающих заинтересованность личности в результатах своей профессиональной деятельности (знакомство детей с неизвестным, владение элементами педагогического мастерства, влияние на формирование личности подрастающего поколения) [19, с. 242].

А.Д. Гонеев в блоке мотивационно-ценностной готовности к педагогической деятельности выделяет три плоскости: мотивы, связанные с отношением к педагогической деятельности; мотивы, связанные с приобретением необходимых знаний, навыков и личностных качеств; мотивы, помогающие все это самореализовать в педагогической деятельности.

Когнитивный компонент готовности рассматривается как процесс и как результат педагогической деятельности. Операционно-практический компонент готовности включает в себя умение обоснованно определять и рационально применять пути и способы эффективного достижения поставленных целей. Педагог должен уметь управлять развитием, обучением и воспитанием, способствующей формированию личности ребенка. Своевременно и результативно производить коррекцию педагогического воздействия на личность ребенка, его поведение и отношение к окружающей действительности.

Эмоционально-волевой компонент готовности рассматривается как проявление «чувств» к детям, любви к профессии, ответственности за результат в педагогическом процессе. А также способность преодолевать сомнения, боязнь, напряженность в сложных жизненных ситуациях. В

рамках эмоционально-волевого компонента готовности все больше внимания уделяется вопросу психологической и профессиональной устойчивости педагога в его профессиональной-педагогической подготовке. Устойчивость личности определяется как стабильность в жизненных ситуациях, но и как умение реагировать на новые условия, изменять себя в соответствии с окружающей обстановкой. основополагающим элементом профессиональной устойчивости является способность педагога к саморегуляции, к педагогическому творчеству, способность регулировать свое эмоциональное состояние.

Рефлексивная готовность педагогической деятельности рассматривается как процесс обращения на самого себя, размышление над своим психологическим состоянием.

Каждый педагог должен соответствовать определенным общепрофессиональным требованиям, обладать совокупностью человеческих качеств личности, педагогическими знаниями и умениями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности.

Обратим внимание на то, что понятие «компетентность» связывается с понятием «готовность» к осуществлению деятельности (Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, И.Г. Агапов). Готовность к педагогической деятельности включает вхождение в профессию (С.Ю. Сенько), овладение стандартами профессионального образования. Именно готовность к педагогической деятельности служит фундаментом профессиональной компетенции[29, с. 69].

С.В. Алехина выделяет готовность педагогов к инклюзивному образованию через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность. К структуре профессиональной готовности относится:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;

- знание индивидуальных отличий детей;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений на уроке (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция);
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Исследователи Р.И. Хмелюк, З.Н. Курлянд и Н.А. Шевченко используют термин «психологическая устойчивость» деятельности педагога. Они обозначают синтез качеств личности, позволяющей уверенно и самостоятельно в различных эмоциональных условиях выполнять профессиональную деятельность. Обладать психологической устойчивостью в профессиональной педагогической деятельности – это значит, в условиях такой деятельности уметь быстро ориентироваться в измененных условиях дошкольного образования, находить оптимальные решения в сложных нестандартных психолого-педагогических ситуациях и сохранять при этом выдержку, самообладание [37, с. 17].

В качестве показателей психологической устойчивости деятельности педагога авторы выделяют:

- уверенность в себе как педагоге;
- отсутствие страха перед детьми;
- умение владеть собой (саморегуляция, самоконтроль);
- отсутствие эмоциональной напряженности, ведущей к раздражительности, неуравновешенности;
- наличие волевых качеств (организованности, целеустремленности, терпимости);
- удовлетворенность деятельностью;
- нормальная утомляемость [37, с. 17].

В период реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования особое внимание уделяется совершенствованию профессиональной компетентности педагогов ДОО.

Понятие профессиональной готовности напрямую связано с понятием профессиональной компетентности педагога, которое в научной литературе формулируется как «владение педагогом необходимыми знаниями, умениями и навыками, определяющие его сформированность в педагогической деятельности, в педагогическом общении». В толковом словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой компетентность определяется как «знающий, осведомленный» [44, с. 288]. Другими словами можно сказать, что компетентность – это уровень профессиональной квалификации специалиста. Компетентность выступает как эталон качественной подготовки педагога, а ядром компетентности является ориентация педагога в профессиональных ценностях. Профессиональная компетентность является качеством, формирующимся в образовательном процессе, проявляющая в реализации образовательной деятельности педагога с учетом квалифицированных требований. Под педагогической компетентностью понимаем единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Компетентность педагога – это сложное индивидуально-психологическое образование на основе социального опыта, знаний, умений и личностных качеств. Это способность выполнять педагогическую деятельность, направленная на раскрытие самореализации педагога, самосовершенствования в соответствии с принятыми по ФГОС ДО нормами, требованиями.

Б. Бим и С. Змеев отмечают угрозу отставания человека справляться с изменениями в окружающем мире от темпов этих изменений [32, с. 55]. Проблема связана с недостаточной компетентностью педагогов в решении профессионально-педагогических задач. Некомпетентность

педагогов может повлиять на качество профессиональной подготовки к работе в условиях инклюзивного образования.

В.В. Кузнецов дает понятие компетентности педагога, как «единство теоретической и практической готовности к его профессионально-педагогической деятельности, показатель его профессиональной зрелости. Она позволяет высказывать авторитетные мнения, принимать решения относительно педагогических проблемных ситуаций, возникающих в процессе обучения и воспитания» [32, с. 56].

Педагогический процесс и профессиональная компетентность взаимосвязаны друг с другом, компетенция является сферой отношений, существующих между знаниями и реализацией ее в практике.

Рассмотрим требования компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в соответствии с реализацией федерального государственного образовательного стандарта, согласно стандарту педагог должен:

- знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста;

- знать общие закономерности, особенности развития ребенка дошкольного возраста,

- уметь организовывать виды деятельности: игровая деятельность, коммуникативная деятельность (общение со сверстниками и взрослыми), познавательно-исследовательская деятельность (исследование объектов окружающего мира и экспериментирование), восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и труд, конструирование, музыкальная деятельность;

- владение теорией и педагогическими методиками физического, познавательного и личностного развития детей дошкольного возраста;

- уметь планировать, реализовывать образовательную работу с детьми дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО;

–уметь планировать и корректировать образовательные задачи (совместно с узкими специалистами) по результатам мониторинга, с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка дошкольного возраста;

–реализовывать педагогические рекомендации специалистов (педагог-психолог, учитель-логопед, дефектолог) в работе с детьми с особыми образовательными потребностями;

–участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни и здоровьесбережения детей;

–владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющие оценить результаты освоения детьми образовательных программ;

–владеть ИКТ-компетенциями, необходимые для планирования, реализации образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, предполагают:

1) обеспечение эмоционального благополучия, через:

–непосредственное общение с каждым ребенком;

–уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

2) поддержка индивидуальности и инициативы детей, через:

–создание условий для свободного выбора детьми деятельности;

–создание условий для принятия детьми решений, мыслей.

–поддержка детской самостоятельности в разных видах деятельности.

3) установление правил взаимодействия в разных ситуациях:

–создание условий для доброжелательных отношений между детьми, в том числе с ограниченными возможностями здоровья;

–развитие коммуникативных способностей детей, позволяющие разрешать конфликтные ситуации со сверстниками.

4) построение вариативного развивающего образования, ориентированного на совместную деятельность с детьми и с взрослыми, через:

–создание условий для овладения культурными средствами деятельности;

–организация видов деятельности, способствующие развитию мышления, речи, общения, воображения, физического и художественно-эстетического развития детей;

–оценку индивидуального развития детей дошкольного возраста.

5) взаимодействие с родителями по вопросам образования детей, вовлечение их в образовательную деятельность.

Чтобы выполнять свои профессиональные обязанности, педагог дошкольного образования должен обладать определенными качествами личности:

–интерес к профессии педагога, любовь к детям (эти качества побуждают педагога к овладению педагогическими знаниями, самосовершенствованию в профессии);

–знать возрастные особенности детей дошкольного возраста, проявлять заботу, доброжелательность ко всем детям, в том числе и к детям с ограниченными возможностями здоровья;

–создавать условия для раскрытия способностей и личного потенциала детей дошкольного возраста;

–умение правильно выстраивать взаимоотношения, как с детьми, так и с родителями, с педагогическим коллективом, т.е. со всеми участниками педагогического процесса;

–проявлять уважение к коллегам, обмениваться профессиональным опытом работы, воспринимать критику;

–владеть новыми технологиями в области обучения и воспитания детей и детей с ограниченными возможностями здоровья;

–быть добросовестным, проявлять инициативность, терпение.

В.В. Кузнецов вводит в структуру готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов такие компоненты, как:

- 1) мотивационный (положительное отношение к педагогической профессии, интерес к ней);
- 2) ориентировочный (представление об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о ее требованиях к личности);
- 3) операционный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками);
- 4) волевой (самоконтроль, умение управлять собой во время выполнения трудовых обязанностей); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия ее оптимальным профессиональным образам) [32, с.56].

В настоящее время исследователи уделяют внимание вопросу профессиональной компетентности педагога. При рассмотрении процесса формирования готовности педагога, его профессионализма ученые рассматривают два понятия «компетентность» и «компетенция».

По словам исследователя В.В Кузнецова: «профессиональный компетентный педагог демонстрирует окружающим свое превосходство в преподавании, и не только в его результатах, сколько в ситуациях обсуждения, рассмотрения, принятия решений»[32, с.57].

Понятие «компетенция» рассматривается как круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом[32, с.57].

По мнению Л.М. Митиной и Е.С. Асмаковец понятие педагогическая компетентность «включает в себя знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности [37, с.8]. Педагогу нужны все выше перечисленные качества, а также настроенность и решимость совершить эти действия. Авторы представляют структуру педагогической компетентности педагога через две подструктуры: деятельностьную (знания, умения, навыки и способы

осуществления педагогической деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения) [37, с. 8].

Таким образом, можно отметить, что педагогам ДОО необходимо наличие профессиональной подготовки, а для этого необходимо работать над повышением компетентности педагога. Поэтому компетенция педагога является главным требованием ФГОС ДО. На основании этих требований будет выстраиваться система подготовки педагогов, которая будет включать: изучение методической и научной литературы, проведение семинаров для обмена опытом, проведение педагогических советов и мастер-классов, освоение новых методов и технологий обучения и воспитания, как обычных детей, так и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изменения, происходящие в последнее время в системе образования России, а также в жизни общества требуют качественного преобразования профессиональной деятельности педагогов. В качестве основной идеи обновления в системе образования является – личность педагога.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается авторами через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Высокое качество образовательных услуг может быть достигнуто только при наличии высококвалифицированных педагогов, постоянно «обновляющие» свои знания, умения, навыки, способностью реагировать на происходящие изменения в образовательной деятельности. Одним из средств повышения уровня профессионализма является повышения квалификации педагогов.

Эффективность образовательной работы во многом зависит от профессиональной компетентности педагогов. При работе с детьми аутистического спектра педагоги сталкиваются с трудностями. Это связано с тем, что не все педагоги готовы педагогически и психологически к работе с данной категорией детей. Поэтому оптимальным вариантом являться будет

то, если педагог пройдет курсы повышения квалификации по обучению и воспитанию детей с аутистическим спектром.

Коррекционно-образовательная работа с детьми ОВЗ имеет особенности: работа строится с учетом индивидуально-психологических особенностей детей.

Специалист должен правильно учитывать все факторы, которые позитивно или негативно могут влиять на ребенка. Это и состояние физического здоровья, и состояние центральной нервной системы (ЦНС), и воздействие на ребенка микросоциальной среды. С учетом этих особенностей выбирается и дозируется учебная нагрузка [11, с.40].

Педагог должен знать нормативные документы, владеть знаниями особенностей данных детей.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением аутистического спектра

Детский аутизм – достаточно распространенное явление, встречающееся не реже чем слепота и глухота. Это особое нарушение психического развития, которое характеризуется серьезными недостатками социальных и коммуникативных навыков.

Впервые аутизм был описан в 1943 г. психиатром Лео Каннером, когда он наблюдал за 11-летними детьми, которые в течение первых своих лет замкнулись в себе. Они избегали зрительного контакта, частично или полностью не могли овладеть речью и постоянно повторяли одни и те же стереотипные движения. Исследователи описывают таких детей как «одиноких волчат», которые не замечают ничего вокруг. Для таких детей характерно «крайне аутическое одиночество», заставляющее их замыкаться в себе и отвергать внешний мир. Л. Каннер назвал наблюдаемое им расстройство ранним инфантильным аутизмом.

Термин «аутизм» был предложен швейцарским психиатром и психологом Э. Блейлером, что буквально означает «внутри себя»[41, с. 54].

Проблемой возникновения детского аутизма занимаются многие исследователи, ученые, педагоги. Поиски причин идут до сих пор и до конца не исследованы.

В начале 50-х годов возникла гипотеза о психогенном (возникшем в результате психической травмы) происхождении отклонения. Исследованием занимался австрийский психотерапевт Б. Беттельхейм. Он связывал нарушения с неправильным, холодным отношением родителей к детям (т. е. это нарушение связи между матерью и ребенком, ее деспотическим давлением, которое негативным образом сказывается на эмоциональном состоянии и активности ребенка).

Вопреки данной гипотезе, сравнительные исследования семей с детьми с ОВЗ и семей с другими нарушениями развития в дальнейшем показали, что зачастую родители детей-аутистов более заботливы и преданны, чем родители других детей. Поэтому гипотеза о психогенном развитии аутизма не получила подтверждения.

По мнению Л. Каннера, причиной аутизма является врожденная неспособность к установлению близких отношений с другими людьми. В своих трудах он описывал родителей, исследуемых им детей как холодных и отстраненных в отношениях с другими людьми. Он назвал их «замороженными родителями» [41, с. 329]. И хотя Л. Каннер был уверен, что аутизм является врожденным расстройством, он даже подготовил теорию. Согласно которой основным фактором способствующего развитию аутизма, являлось желанием родителей, чтобы ребенок не появлялся на свет. Однако предложение данной теории не получило поддержки со стороны других исследователей.

Современные методы исследования выявили множественные признаки недостаточности центральной нервной системы у аутичных детей [54, с. 16]. На сегодняшний день исследователи полагают, что аутизм является патологией, в основе которой лежит недостаточность нервной системы. Выдвинуты гипотезы происхождения этой, недостаточности, ведутся

исследования, но результатов пока нет. Известно, что у аутичных детей признаки мозговой дисфункции наблюдаются чаще обычного, это нарушения могут быть вызваны такими причинами, как врожденные обменные нарушения, результат поражения центральной нервной системы во время беременности и родов. Аутизм может проявиться и после перенесения заболеваний краснухи или туберозного склероза (редкая мутация участка отдельного гена). Проявление данного заболевания протекает в тяжелой форме, включая припадки и неспособность к обучению. Болезнь туберозного склероза не имеет наследственного характера, а вызвана мутациями в организме человека [54, с. 350].

Дети, страдающие аутизмом, ведут себя странным, непривычным, а порой загадочным образом. Такие дети неусидчивые, не нуждаются в общении с окружающими людьми и сверстниками «вы разговариваете с аутичным ребенком, но он не отвечает, ведет себя, словно глухой, и тут, же оборачивается, услышав легкий шелест конфетной обертки в соседней комнате» [54, с. 329]. Отсутствует контакт глаз при общении «иногда они смотрят сквозь тебя так, словно ты стеклянный, а в другой раз установятся прямо тебе в глаза или потащат тебя за руку к желаемой цели» [54, с. 329]. Не сформирована концентрация внимания, они, как правило, отвечают вопросом на вопрос (т.е. наблюдается «эхолалия» – неконтролируемое повторение слов собеседника), очень слабо развита моторика рук, повторение одних и тех же действий, многие дети боятся шумных и движущихся предметов.

Дети, страдающие расстройствами аутистического спектра, не только отличаются по уровню развития речевых, когнитивных и социальных навыков, но могут иметь и другие отклонения, не относящиеся к аутизму, чаще всего это умственная отсталость и эпилепсия. Аутизм может сопровождаться такими симптомами как гиперактивность, страх, тревожность, колебание настроения. Поэтому, дети с диагнозом аутизма могут отличаться друг от друга.

Л. Каннер выделяет три основных фактора различия детей, страдающих аутизмом:

– дети, могут обладать разным уровнем интеллектуальных способностей;

– проявление различных по степени тяжести речевых расстройств (кто-то разговорчив, а кто-то практически немой);

– характер поведения детей меняется с возрастом.

Аутизм представляет собой не одно нарушение, а включает в себя несколько расстройств, влияющих на эмоциональное, когнитивное и речевое развитие.

Исследователи до сих пор не могут прийти к общему мнению о том, какие признаки аутизма являются главными, рассмотрим следующие:

1. Нарушения социального взаимодействия.

Дети с аутичным расстройством испытывают трудности в общении с другими людьми и сверстниками. С раннего возраста у них возникают проблемы с формированием навыков оказывающих влияние на социальное развитие таких, как подражание, концентрация внимания совместно с другими людьми на один и тот же объект, распознавание эмоционального состояния людей. Наблюдаются проблемы в узнавании лиц, обнаруживаются проблемы, связанные с сонаправленным социальным вниманием, то есть способностью направить внимание человека на объект общего интереса. Дети испытывают трудности в распознавании эмоций по человеческим движениям, жестам. Аутичные дети отличаются выражением собственных эмоций, движения ребенка характеризуются произвольным использованием, невнятной мимикой. Таким образом, дети-аутисты передают информацию необычным способом.

2. Нарушение процессов коммуникации.

Дети, страдающие синдромом аутизма «испытывают» проблемы, связанные с речью и общением. Аутичные дети, которые частично или полностью не овладевают речью, не используют жесты в целях

коммуникации, вместо них появляются примитивные формы общения (напр.: ребенок, молча, приносит фрукт, чтобы ему его почистили).

Другой проблемой нарушения коммуникации у детей-аутистов является реверсия (повторение) местоимений и эхолалия. Реверсия местоимений возникает, когда ребенок произносит личные местоимения в точности так, как слышит, не изменяя их в контексте, напр.: «Как тебя зовут?», он отвечает: «Тебя зовут Тимофей». Эхолалия появляется в тех случаях, когда ребенок повторяет слова, которые он слышит, напр.: «Ты поедешь в гости?», он отвечает: «Ты поедешь в гости?».

3. Навязчивые формы поведения и интересы.

Дети, страдающие аутизмом, имеют крайне узкий спектр интересов. Для них характерно повторения однообразных действий или однообразие движений тела

На протяжении всего XX столетия аутизм и шизофрению считали одной формой психической патологии, но сейчас известно, что оба расстройства различны. Известно, что шизофрения является наследственным заболеванием. Это болезненный процесс, сопровождающийся психическими расстройствами и галлюцинациями.

По мнению О.С. Никольской, аутизм понимается как одиночество ребенка, снижение способности к установлению эмоционального контакта, коммуникации и социальному развитию.

Специалисты, работающие с аутичными детьми должны знать не только клинические признаки, биологические причины аутизма, но и логику развития нарушения, очередность проявления проблем, особенности поведения ребенка. Именно понимание психологической картины позволит специалисту работать не только над отдельными ситуативными трудностями, но и над нормализацией самого хода психического развития. Аутистическое расстройство у детей проявляется во всех областях его психики, таких как: интеллектуальная и эмоциональная сфера, сенсорика и моторика, внимание, память, речь.

Так, в развитии мелкой моторики рук ребенка-аутиста задерживается формирование навыков бытовой адаптации, освоение обычных, необходимых для жизни, действий с предметами. Вместо этого активно пополняется арсенал стереотипных движений, таких манипуляций с предметами, которые позволяют получать необходимые стимулирующие впечатления, связанные с соприкосновением, изменением положения тела в пространстве. Это могут быть взмахи рук, застывание в странных позах, бег по кругу или от стены к стене, кружение, раскачивание. Такой ребенок предельно неловок в любом совершаемом предметном действии – как в движениях всего тела, так и в моторике рук, дети не умеют подражать, показывать и вставать в нужную позу. С одной стороны, такие дети плохо управляют распределением мышечного тонуса: тело, руки, пальцы слишком вялы или напряжены, движения слабо координируются. Но в тоже время с другой стороны, они могут неожиданно проявлять ловкость в своих странных действиях, например, удерживать равновесие на спинке дивана, выкладывать орнамент из мелких деталей.

В развитии восприятия исследователи отмечают нарушения ориентировки в пространстве, искажение целостной картины реального предметного мира и изошренное вычленение отдельных, эффективно значимых, ощущений собственного тела, а также цвета, звуков, форм окружающих вещей.

Интерес к цвету, пространственным формам может проявиться у детей-аутистов в увлечении выкладыванием орнаментальных рядов, этот интерес также может проявиться в развитии речи. Детям-аутистам нравится конструирование, они увлеченно соединяют детали. До года у детей может проявиться увлечение музыкой, может обнаружиться музыкальный слух.

Речевое развитие аутичного ребенка отражает сходную тенденцию. При общем нарушении развития коммуникативной речи возможно увлечение отдельными речевыми формами, постоянная игра звуками, слогами, словами, рифмирование, пение, коверканье слов, декламация стихов и т.п.

Ребенок зачастую не может обратиться к другому человеку, даже просто позвать маму, попросить ее о своих просьбах, но способен повторять «луна, луна, выгляни из-за туч»; чисто произносить слова: «суперимпериализм». Используя скудный набор речевых штампов, он может одновременно проявлять острую чувствительность к речевым формам, словам, засыпать и просыпаться со словарем.

Аутичные дети пристрастны к стихам, к рифмам, они наизусть знают много стихотворений.

У детей-аутистов в развитии мышления наблюдаются трудности произвольного обучения, целенаправленного разрешения реально возникающих задач. Специалисты указывают на сложности в символизации, переносе навыков из одной ситуации в другую, связывая их с трудностями обобщения. Таким детям сложно понять развитие ситуации во времени, развести в последовательности событий причины и следствия. Это проявляется при пересказе рассказа, выполнении заданий, связанных с сюжетными картинками. Исследователи отмечают проблемы с пониманием логики другого человека, учетом его представлений, намерений.

Исследователи рассматривают проявление синдрома аутизма в виде непосредственных реакций ребенка на дезадаптацию, т.е. говорят о поведенческих проблемах детей, к ним они относят: нарушение самосохранения, негативизм, деструктивное поведение, страх, агрессия, самоагрессия. Поведенческие проблемы у детей-аутистов возрастают при неправильном подходе к ребенку, и уменьшаются при выборе педагогом правильных форм взаимодействия.

Для полного понимания того, кто такой ребенок-аутист, рассмотрим значимые поведенческие проблемы и начнем с негативизма.

Под негативизмом понимается отказ ребенка делать что-либо совместно с взрослым, уход от обучения. Проявление негативизма может сопровождаться детским криком, агрессией, самоагрессией, физическим сопротивлением. Негативизм у детей проявляется в тех ситуациях, когда

педагог неправильно выбирает формы взаимодействия с ним, не понимает трудности ребенка. Ошибки педагога при отсутствии специального опыта неизбежны, поэтому у детей появляется страх взаимодействия, теряются формы общения между педагогом и ребенком.

Огромную проблему составляют страхи ребенка. Они могут быть непонятны окружающим, так как непосредственно связаны с особой сенсорной ранимостью детей. Детей могут пугать объекты, издающие громкие звуки: бытовые приборы, трубы в ванной. Возможны страхи, связанные с тактильными ощущениями, с тактильной сверхчувствительностью, например, незащищенность высунувшихся ног из-под одеяла. Испытывая страхи, ребенок не умеет объяснить, что его пугает. При правильной работе педагога по установлению эмоционального контакта, коммуникации с ребенком, ребенок может рассказать свои страхи специалисту.

Часто страхи возникают из-за склонности ребенка остро реагировать на ситуации, в которых присутствуют признаки реальной угрозы: страх умывания (взрослый тщательно моет лицо ребенку, захватывая одновременно рот и нос, что затрудняет дыхание), страх замкнутого пространства (лифт).

Когда ребенку плохо, и он не может рассказать свое состояние взрослому, может проявиться агрессивное поведение по отношению к людям, вещам и даже самому себе. По большей части агрессия не направлена ни на что специально. Он просто закрывается от «наступления» на него внешнего мира, от вмешательства в его жизнь. В специальной литературе агрессивное поведение описывается с помощью термина «генерализованная агрессия» – то есть агрессия как бы против всего мира. Однако безадресный характер не снижает ее интенсивности – это могут быть взрывы отчаяния чрезвычайной разрушающей силы, сокрушающие все вокруг [41, с. 34].

Крайним проявлением безысходности оказывается самоагрессия, представляет физическую опасность ребенка, поскольку может вызвать его

самоповреждение. Ощущая опасность, аутичный ребенок может начать кусать, бить, царапать себя.

Итак, мы видим, что аутичный ребенок проходит сложный путь искаженного развития. Специалисту необходимо научиться видеть не только проблемы развития детей, но и возможности помочь ребенку сделать шаг вперед для понимания окружающего мира.

Детский аутизм в последнее время волнует не только многих исследователей, родителей, но и педагогов ДОО, так как наблюдается численность посещений детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательных учреждениях. По словам руководителя главного управления образования г. Красноярска Т.Ю. Ситдиковой: «Помимо традиционных коррекционных групп в детских садах нашего города начинают внедряться принципы инклюзивного образования. Учреждения посещают более 80 ребятишек с задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройством аутистического спектра и другие. Для всех воспитанников созданы условия для социализации и развития, разработаны адаптированные образовательные программы в соответствии с заключениями психолого-медико-педагогических комиссий, проводятся развивающие занятия с узкими специалистами» [48].

Одной из основных проблем системы образования РФ является доступность получения образования для категории детей с особыми образовательными потребностями. В Законе «Об образовании РФ» сказано, что дети с проблемами в развитии имеют равные права со здоровыми детьми на образование. Для инклюзивного образования характерно включение детей с ограниченными возможностями здоровья в систему образовательного процесса. Получение образования детьми с ОВЗ является условием для дальнейшей его жизни в обществе.

Коррекционная работа должна проводиться комплексно, группой педагогов, включая дефектолога, педагога-психолога, логопеда. Для

достижения эффективной работы, необходимо включать в процесс обучения родителей детей с проблемами здоровья. Используется в работе с детьми-аутистами адаптированные образовательные программы, они разрабатываются на базе ДОО. Образовательную деятельность необходимо проводить в игровой форме для привлечения внимания, интересна и усидчивости ребенка. Занятия с детьми-аутистами нужно проводить сначала индивидуально, и вести их должен высокообразованный педагог, знающий особенности данных детей, умеющий использовать эффективные методы обучения.

Условия для организации занятий, которые необходимо выполнять:

1. Установить эмоциональный контакт с ребенком:

1) сформировать положительную эмоциональную установку ребенка по отношению к занятиям. Если мы сразу начнем задавать вопросы и требовать организационных произвольных действий, то, скорее всего, сформируем стойкий негативизм в отношении обучения;

2) зафиксировать, отметить и место занятия, что служит основой стереотипа учебного поведения;

3) постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию и действий, связанных с завершением занятия [54, с. 222].

2. Материалы и задания подбираются в соответствии с интересами ребенка.

Работу с детьми ОВЗ нужно начинать с той деятельности, которая им нравится, которая доставляет удовольствие. При этом никакие задания ребенку не даются, позволяя ему делать с предложенным материалом все, что он захочет. Обязательно комментируется в игровой форме его действия, придавая смысл.

3. Используется эмоционально-смысловой комментарий.

По возможности используется сюжетный комментарий, для длительного удержания внимания ребенка.

4. Последовательность видов деятельности в ходе каждого занятия должна быть строго определенной.

5. Уделяется внимание развитию произвольной памяти и восприятию детей-аутистов.

Необходимо учитывать, что порой самая простая информация не запоминается, если она не обыграна, не связана по смыслу с тем, чем он заинтересован.

6. В конце занятия педагог обязательно хвалит ребенка, говорит о том, как хорошо он занимался. Этим мы добиваемся постепенного освоения роли ученика.

Очень важно знать педагогу, что при работе с детьми-аутистами следует «работать на внимание». Эту работу на «объединение внимания» с взрослым мы начинаем, используя любые моменты, когда ребенок произвольно обращает на что-то внимание. Мы прибегаем к приятной для него сенсорной стимуляции или же «подключаем» к его аутоstimуляции (т.е. сосредоточение внимания ребенка на том, что он делает), эмоционально комментируем наши совместные действия [54, с. 228].

Бесспорно, работа с детьми синдрома аутизма требует особого подхода и профессиональной квалификации педагогов. В Российской Федерации обучение строится на основе компетентного подхода, предполагающее у педагога серьезную психолого-педагогическую подготовку и помимо этого профессиональные знания и умения, которые сможет применить на практике.

Педагогическая профессия – одна из самых массовых и древних. По мнению многих известных отечественных ученых (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) – является одной из самых распространенных и самых важных на Земле [19, с.13].

Педагогическая профессия хороша тем, что тот, кто ее выбрал, постоянно учится сам. Как только он перестает учиться, в нем, как заметил еще К.Д. Ушинский, умирает педагог. Хороший педагог всегда вдохновляет ребенка на преодоление трудностей, которые у него возникают [19, с. 4].

Обучение и воспитание – это искусство. Педагогу важно принять и полюбить, порой очень сложных детей, которые имеют ограниченные возможности здоровья.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

На сегодняшний день вопросы инклюзивного образования и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях приобрели статус важного направления деятельности дошкольных образовательных организаций. Инклюзивное образование в РФ является уникальным процессом введения в образование дошкольных учреждений детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзия помогает ребенку занять место в обществе страны, дает широкие возможности для познания им окружающего мира.

В настоящее время актуально говорить о понятии «готовность педагога», целью которого является овладение стандартами профессионального образования.

Для осуществления педагогической деятельности, у педагога должны быть сформированы знания, умения, навыки, являющиеся основными компонентами в профессиональной готовности педагога. Уровень готовности педагога определяет успешность выполнения им педагогической деятельности. Работа с детьми ОВЗ должна быть систематической, где поставлена цель, задачи, должна выстраиваться с учетом знаний возрастных особенностей детей, использовать инновационные формы в работе с детьми ОВЗ. Главной задачей педагога в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является преодоление социальных, физиологических, психологических барьеров при общении, введение его в культуру нации и приобщение к жизни в социуме. Педагог, не умеющий и не осознающий важность данной работы, не сможет психологически и педагогически работать с детьми-аутистами.

Система ожидаемых результатов деятельности ДОО включает прогнозирование эффективности форм работы с детьми ОВЗ и профессиональный рост мастерства педагога.

Формирование готовности педагогов к работе с детьми-аутистами в дошкольных образовательных организациях зависит от реализации организационно-педагогических условий. Анализ организационно-педагогических условий предполагает оказание помощи педагогу в работе с ОВЗ. Если в педагогическом учреждении отсутствует взаимодействие между педагогами и узкими специалистами, то ни о какой эффективности организационной работы речи идти не может. Поэтому работа педагога с детьми-аутистами в дошкольном учреждении предполагает осознанный, целенаправленный процесс педагогической деятельности учреждения, посредством коррекции эмоционального состояния, психологического климата в педагогическом коллективе, направленного на развитие готовности и профессиональной компетенции педагога в ДОО.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СОЗДАНИЕ КОМПЛЕКСА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, ФОРМИРУЮЩИХ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ

2.1. Диагностика уровня готовности педагогов дошкольной образовательной организации

Проанализировав теорию, охватывающую специфику нашего исследования, перешли к практическим действиям. Была поставлена цель опытно-поисковой работы, рассмотреть, насколько в ДОО в полном объеме организована педагогическая деятельность по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и апробировать организационно-педагогические условия повышения компетентности педагогов дошкольного образования.

Апробация проходила на базе двух дошкольных образовательных организаций Октябрьского района города Красноярск: МБДОУ № XX (Организация № 1) и МБДОУ № XXX (Организация № 2).

Возраст участников варьировался от 24 до 60 лет. Работа была проведена с педагогами, осуществляющими свою деятельность в группах разновозрастных детей ДОО.

Общее количество педагогов, принявших участие в исследовании, составляет 45 человек.

Для выявления начального уровня готовности педагогов дошкольной образовательной организации была разработана диагностика, состоящая из трех компонентов: когнитивного, мотивационного и деятельностного. Данные компоненты отражают содержательную структуру «готовности педагогов к работе с аутичными детьми». Для мониторинга основных показателей были разработаны следующие формы работы:

– тестирование педагогов (тест «Знаем ли мы что такое инклюзивное образование?») (когнитивный компонент);

– анкетирование педагогов с целью выявления уровня мотивации в организации инклюзивной деятельности внутри дошкольной организации (мотивационный компонент);

– составление диагностической карты условий реализации педагогической деятельности (деятельностный подход).

По итогу проведения форм работы, были выявлены уровневые показатели каждого компонента диагностики.

Когнитивный компонент (Приложение А) характеризовался следующим показателем: общее количество правильных ответов – 22, каждый верный ответ оценивался в 1 балл. Таким образом, распределение уровней показателей знаний педагогов представлено следующим образом:

– высокий уровень (от 17 до 22 баллов): знания полностью сформированы у педагога. Педагог свободно владеет педагогической информацией, ему интересны вопросы инклюзивного образования;

– достаточный уровень (от 11 до 16 баллов): знания сформированы, существуют сомнения в правильном выборе ответа;

– средний уровень (от 5 до 10 баллов): частичные знания материала, требующие расширения когнитивной сферы педагога;

– низкий уровень (от 1 до 4 баллов): элементарные, поверхностные знания инклюзивного образования.

Мотивационный компонент (Приложение Б) характеризует, показали:

– высокий уровень (от 19 до 24 баллов): мотивация педагога высокая, педагог стремится выстроить грамотно педагогическую работу с данной категорией детей. Понимает важность коррекционной работы с детьми с ОВЗ, этот педагог стремится сделать работу эффективной, ему присуще чувство совершенствования, саморазвития;

– достаточный уровень (от 13 до 18 баллов): педагог владеет мотивацией для проведения инклюзивной работы с детьми-аутистами.

Находит выходы для преодоления препятствий, обратившись за помощью к компетентному сотруднику;

– средний уровень (от 7 до 12 баллов): педагог понимает важность коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Для педагога важно выполнять работу для удовлетворения запросов руководителя. Зачастую уровень собственного стремления педагога к осуществлению инклюзивной работы отодвинуто на второй план;

– низкий уровень (от 1 до 6 баллов): педагог не проявляет внимания, желания к работе с детьми ОВЗ, не видит смысла в работе, считая сложным для обучения детей с ОВЗ.

Деятельностный компонент (Приложение В) предполагает оценивание следующих параметров, которые мы отнесли:

1) систематическое использование инклюзивного материала в планировании и организации учебно-воспитательной деятельности конкретного педагога;

2) интеграция педагогической работы во все области развития ребенка-аутиста;

3) использование разнообразных форм работы с детьми в инклюзивном образовании;

4) оценка создания условий по работе с детьми ОВЗ (оборудование, эффективность методического сопровождения педагогов в исследуемом вопросе, проведение мероприятий: консультации, организация работы с родителями воспитанников, включенность педагога в организацию работы с узкими специалистами).

Уровневые характеристики деятельностного подхода были следующие:

– высокий уровень (от 10 до 12 баллов): планирование и организация инклюзивной работы представлены в слаженной системе, интеграция коррекционной работы с детьми-аутистами распространена во все области развития детей, работа с родителями и узкими специалистами проводится постоянно на высоком уровне;

– достаточный уровень (от 7 до 9 баллов): для этого уровня характерно использование инклюзивной работы, но требует повышения уровня квалификации в организации форм работы с детьми ОВЗ;

– средний уровень (от 4 до 6 баллов): работа педагога зависит от постановки образовательных задач, обозначенных программным содержанием образовательной деятельности ДОО;

– низкий уровень (от 1 до 3 баллов): педагог не ориентируется в разнообразии форм работы с детьми-аутистами, либо не уделяем должного внимания вопросу.

Полученные результаты исследования педагогов по трем компонентам суммировались, что позволило выявить начальный уровень формирования готовности педагога к работе с аутичными детьми, при этом максимальное количество набранных баллов составило 58:

– высокий уровень (от 44 до 58 баллов): педагог совершенно владеет знаниями по теме «Инклюзивное образование», профессиональными умения при организации работы с детьми ОВЗ, понимает важность и необходимость осуществления данной работы;

– достаточный уровень (от 29 до 43 баллов): педагогов владеет знаниями инклюзивного образования, проявляет заинтересованность в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, стремится создать условия для реализации работы с детьми-аутистами в ДОО;

– средний уровень (от 14 до 28 баллов): знания сформированы не до конца, педагог слабо владеет методами и формами организации при работе с детьми с ОВЗ. Уровень мотивации к осуществлению работы незначительный, в основном зависит от решения руководителя;

– низкий уровень (от 1 до 13 баллов): педагог владеет слабыми знаниями по теме инклюзии, не проявляет интереса в организации работы с детьми-аутистами.

Результаты констатирующего эксперимента по двум организациям отражены в исследовательской работе в приложениях Д и Е.

Процентное соотношение общих показателей трех уровней компетентности педагогов к работе с аутичными детьми экспериментальной группы (Организация № 1) представлено в следующей диаграмме 1.

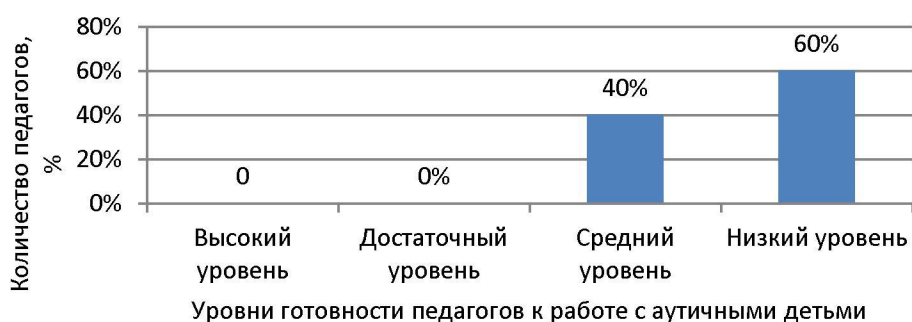


Рис. 1. Распределение уровней готовности педагогов к работе с аутичными детьми в экспериментальной группе (констатирующий эксперимент)

На рисунке 1 видно, что преобладающим уровнем готовности педагогов в экспериментальной группе является низкий уровень (60%), о чем свидетельствует, что не организована работа по инклюзии в дошкольном учреждении, у сотрудников отсутствует мотивация в вопросе организации и реализации работы с детьми-аутистами. Для когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов доминирует средний и низкий уровень компетентности педагогов. Высокий и достаточный уровень ни один сотрудник не показал в графике 2.

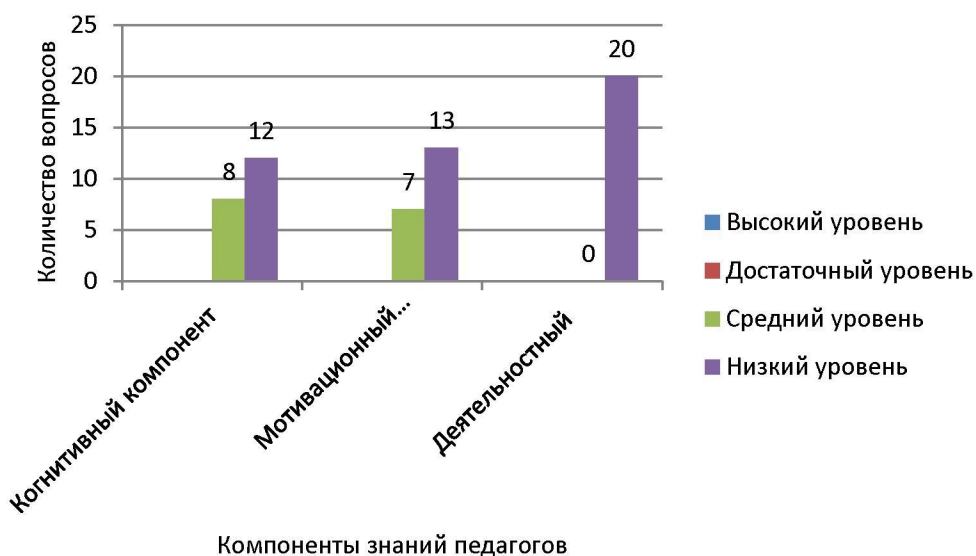


Рис. 2. Распределение показателей когнитивного, мотивационного, деятельностного компонента готовности педагогов к работе с аутичными детьми в экспериментальной группе (констатирующий срез)

Процентное соотношение общих показателей трех уровней компетентности педагогов к работе с аутичными детьми контрольной группы (Организация № 2) представлено в следующей диаграмме 3.

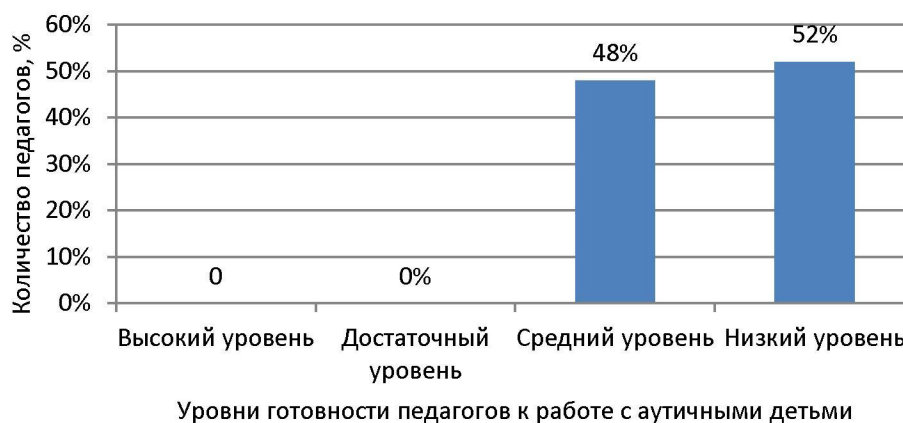


Рис. 3. Распределение уровней готовности педагогов к работе с аутичными детьми контрольной группы (констатирующий эксперимент)

Диаграмма показывает, что в контрольной группе доминирующим показателем является низкий уровень готовности педагогов к работе по введению инклюзивного образования в дошкольное учреждение (52%). Ни один педагог организации не показал высокий и достаточный уровень развития компетенций к работе с аутичными детьми в ДОО. Показатели уровней представлены в следующем рисунке 4.

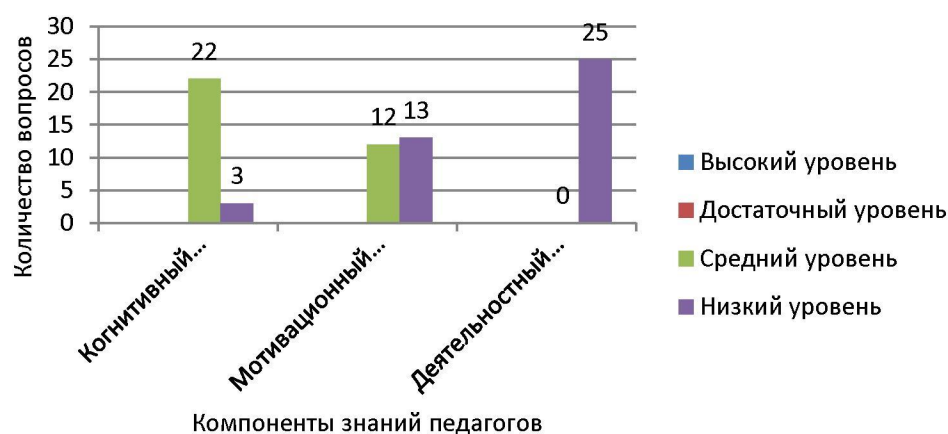


Рис. 4. Распределение показателей когнитивного, мотивационного, деятельностного компонентов готовности педагогов к работе с аутичными детьми в контрольной группе (констатирующий эксперимент)

Для педагогов, участвующих в эксперименте характерен средний и низкий уровень компетентности к работе с детьми-аутистами в дошкольных образовательных учреждениях, имеются недочеты на уровне деятельностном, так как он показал наименьшие баллы показателей. Данная ситуация обозначена тем, что педагоги совершенно не готовы как психологически, так и педагогически к работе с детьми ОВЗ. Специалисты не планируют и не реализовывают задачи инклюзивного образования по ФГОС ДО. В дошкольных образовательных учреждениях не организована работа по взаимодействию педагогов с узкими специалистами. Специалисты не готовы участвовать в проведении семинаров, консультаций, курсов повышения квалификации по коррекционной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в написании адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ по ФГОС ДО. Не используют разнообразие форм, методов, современных технологий по работе с аутичными детьми, многие специалисты не знают их разнообразие, которые делали бы эффективной в коррекционной работе педагога. В группах наблюдалось частичное наполнение предметно-пространственной среды, а также несоответствие наполняемости развития предметно-пространственной среды и возрастной

категории детей дошкольного возраста. Все это ограничивает у детей-аутистов проявления познавательного интереса к окружающему миру и его развития. Предметно-пространственная среда требует оснащения.

Педагоги в ходе беседы отмечали, что основным барьером в работе с детьми-аутистами является опасение перед неизвестным, отсутствие профессиональной неуверенности педагога, отсюда вытекает проблема, что педагоги не готовы повышать уровень своих профессиональных знаний, не стремятся к работе обучения и воспитания детей с ОВЗ. Большинство опрошенных специалистов указывало на наличие дефицитов в организациях по коррекционной работе: материально-техническая база, кадровое обеспечение (отсутствие дефектолога в ДОО), отсутствие знаний в работе с детьми с ОВЗ. с детьми-аутистами: С постепенным внедрением инклюзии в дошкольные учреждения, педагогам необходимо оказать помощь со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, психологии.

Из изложенного результата исследования, было выяснено, что педагоги поверхностно знакомы с опытом внедрения инклюзивного образования в нашей стране, недостаточно владеют уровнем педагогических знаний к обучению детей с ОВЗ в условиях инклюзии. Более половины педагогов согласны обучать детей с ОВЗ в специализированных учреждениях, понимая, что эти дети нуждаются в помощи для успешного обучения.

Таким образом, представленные выше выводы дают возможность сделать заключение о необходимости доведения компетенции педагогов ДОО к работе с аутичными детьми до высоких показателей и целесообразности созданию специальных организационно-педагогических условий в дошкольной организации, которые будут способствовать формированию компетентности педагогов ДОО к работе с аутичными детьми.

2.2. Реализация комплекса организационно-педагогических условий формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации

Успешность организации дошкольного учреждения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья зависит от уровня профессиональной компетенции педагогов. Важнейшим условием для формирования компетентности педагога к инклюзивному образованию является создание комплекса организационно-педагогических условий в ДОО. Под организационно-педагогическими условиями понимаются управленческие, организационные и педагогические предпосылки успешного развития компетенции педагогов ДОО.

Управление системой дошкольного образования эффективно будет развиваться при соблюдении определенных условий. Для создания условий необходимо определить творческую группу, в состав которой будет входить руководитель дошкольного учреждения, заместитель руководителя, старший воспитатель и педагоги. Управление и контроль над развитием инклюзивного образования в ДОО возлагается на руководителя, старшего воспитателя.

Загруженность педагогов, отсутствие времени, собственная недостаточная компетентность в вопросах инклюзивного образования не позволяют осуществить в ДОО правильную и эффективную организационно-управленческую деятельность.

На базе детского сада №XX был разработан комплекс организационно-педагогических условий, которые формируют компетентность педагогов дошкольного учреждения к работе с аутичными детьми

При создании комплекса организационно-педагогических условий необходимо учитывать следующие принципы:

а) системно-деятельностный подход: способность педагогов самостоятельно ставить перед собой задачи, решать их и нести ответственность за результат;

б) личностно-ориентированный подход: раскрытие возможностей каждого педагога;

в) дифференцированный подход: учет уровня компетенций педагогов и образовательных процессов;

г) мотивационно-стимулирующий подход;

д) коррекционный подход: своевременное устранение выявленных в ходе педагогического мониторинга недостатков и причин.

Под организационно-педагогическими условиями формирования компетенций педагогов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья понимается совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для формирования у педагогов знаний и навыков для достижения профессиональной деятельности.

К первой группе условий (организационных) относятся:

– управленческие условия: обозначение цели и задач для формирования компетентности педагогов дошкольного образования. Для ее реализации создается творческая группа, после определения состава определяются временные рамки деятельности по формированию компетентности педагогов (на базе Организации № XX были определены рамки: март – май 2018 года);

– создание нормативно-правовых условий: нормативно-правовая база дополняется документами, приказами, проводятся консультации «Правовая культура работников ДОО», создана папка «Документация, регламентирующая деятельность педагогического коллектива к области инклюзивного образования при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

– материально-технические условия: руководством ДОО описываются затраты для эффективной деятельности дошкольной образовательной организации в области инклюзивного образования (приобретение методической литературы, описаны затраты проекта «Страна чудес» внутри учреждения, для создания современной инновационной предметно-

развивающей среды, сенсорной площадки для детей дошкольного возраста с особенностями в развитии в условиях ДОО). Составлен список необходимого технического оснащения для работы с детьми ОВЗ, список для проведения консультаций, вебинаров для педагогов, например «Иновационные технологии в коррекционно-развивающей работе с детьми-аутистами».

В результате реализации второй группы условий (педагогических) были проведены следующие формы работы:

– организация взаимодействия между педагогами дошкольной организации: проведены работы по изучению педагогического опыта по теме «Введение инклюзивного образования в образовательный процесс ДОО», проведен семинар совместно с педагогами Красноярского педагогического колледжа, игра-тренинг «Взаимодействие с аутичными детьми». Организационная работа консультаций педагога-психолога на темы «Что такое аутизм?», «Как выявить аутичного ребенка?», «Как помочь аутичному ребенку?», «Работа с родителями аутичного ребенка». Разработаны письменные рекомендации учителя-логопеда для воспитателей ДОО по развитию мелкой моторики рук детей с ограниченными возможностями, развития речевого дыхания и силы голоса, развитие лексико-грамматических процессов. Педагоги познакомились с интегрированными формами работы между педагогами и узкими специалистами ДОО. Для создания мотивационно-стимулирующей сферы проведена неделя инклюзивного образования «Разные возможности-равные права» (с 02.04 по 06.04.2018 г.). Главная цель проведения «Неделя инклюзивного образования в ДОО заключалась в формировании у детей дошкольного возраста толерантного отношения к сверстникам с ограниченными возможностям здоровья. В течение недели с воспитанниками детского сада были проведены различные мероприятия, посвященные неделе инклюзивного образования: НОД по социально-коммуникативному развитию «Мы разные, но мы равные», НОД по художественно-эстетическому развитию «Счастье на ладошках», «Что такое доброта?», коллективная работа художественно-эстетическому

развитию «В кругу друзей», организован просмотр мультфильмов «Цветик-семицветик», «Уроки тетушки совы. Доброта», «Дюймовочка», показ социальных роликов о детях с разной степенью инвалидности, флешмоб «Вот такие мы разные» и др. В уголках родителей размещена информация на тему «Тонкости особого обучения», «Рекомендации родителям детей с ОВЗ», «Дети так не делятся», буклеты по теме «Рекомендации родителям и детям по общению с детьми с ОВЗ». Была организована акция «Сердечки доброты», родители приняли активное участие в акции.

– методическая разработка программного и научно-методического обеспечения: для педагогического состава данной организации был разработан план-график повышения квалификации педагогов дошкольного образования в ДОО, осуществлена ее реализация (Приложение Д и Приложение Е). Целью является повышение качества педагогической деятельности специалистов ДОО в соответствии стандарта качества образования;

– организация эффективных форм взаимодействия между педагогическим коллективом ДОО и социальных партнеров. Было проведено анкетирование родителей детей с целью уведомления уровня их осведомленности в вопросе инклюзивного образования (Приложение Г).

Невозможно помочь ребенку, если позиция родителей пассивная, как было ранее сказано, что развитие детей-аутистов искажено, и для этого необходима специальная организация педагогической работы. На базе дошкольного учреждения проводятся консультации-поддержки родителям детей-аутистов со стороны педагога-психолога, для стремления двигаться вперед родителю вместе с ребенком. Психолог предоставляет родителям необходимую информацию как поддержать, как научить, как решить проблемы ребенка. Это трудный путь, но опыт свидетельствует о том, что родители, идущие по пути преодоления трудностей ребенка, получают радость в оказании помощи своему ребенку. И часто мы встречаем

счастливых людей, когда они действительно видят результат своей и командной работы специалистов.

2.3. Результаты контрольной части эксперимента

Создание и реализация комплекса организационно-педагогических условий представляло собой формирующий этап эксперимента. Временные рамки, отведенный на данный вид работы, составили 6 месяцев (март – август 2018 года).

Для подтверждения гипотезы исследования был проведен контрольный срез на базе Организации № 1 и Организации № 2 Октябрьского района г. Красноярска. Была сформирована выборка 10 педагогов ДОО из каждой организации.

В ходе контрольного среза были получены результаты: в экспериментальной группе показатели уровней компетентности педагогов к работе с детьми-аутистами показали положительный сдвиг.

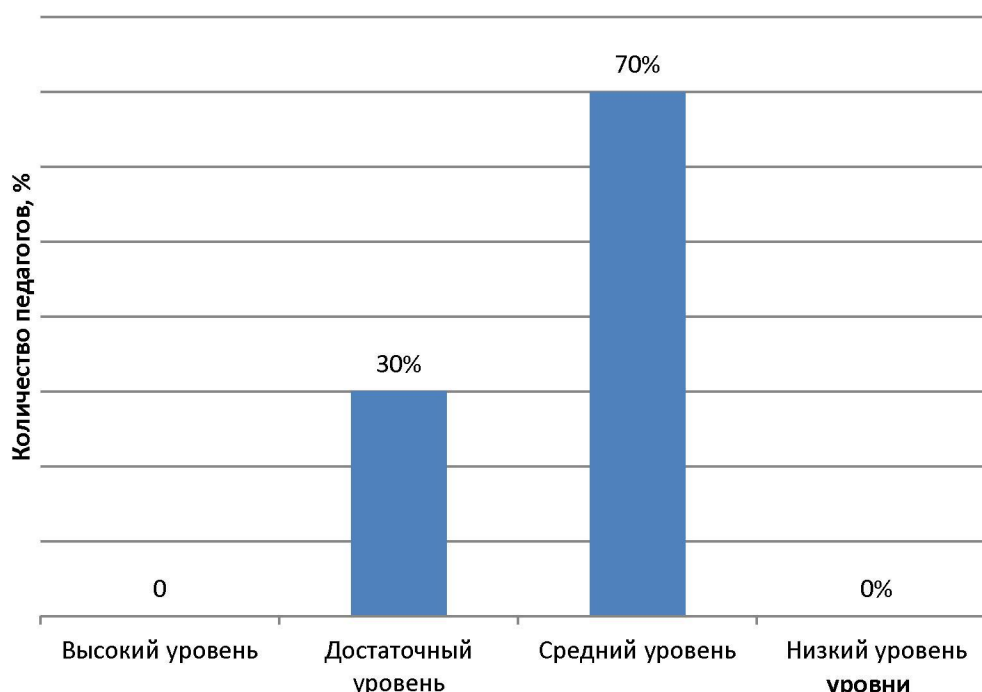


Рис. 5. Распределение уровней готовности педагогов к работе с аутичными детьми экспериментальной группы (контрольный срез)

Появился состав педагогов, которые показали достаточный уровень формирования готовности педагогов к работе с детьми-аутистами (30%), что не наблюдали на констатирующем этапе эксперимента. Доминирующим показателем вместо низкого уровня (Организации № 1) проявлен средний уровень (70%), ни один педагог не показал высокого и низкого результата. Прделанная работа говорит об эффективности создания комплекса организационно-педагогических условий для формирования готовности педагогов к работе с детьми-аутистами.

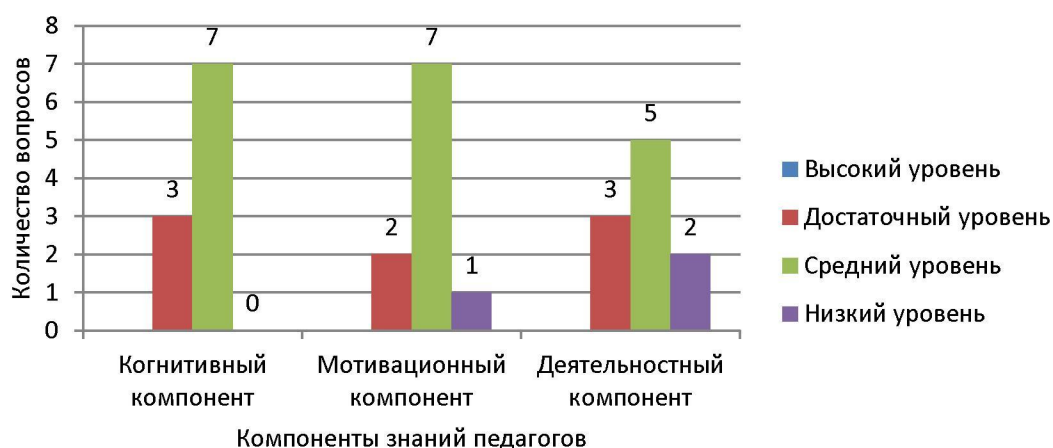


Рис. 6. Показатели когнитивного, мотивационного, деятельностного компонентов готовности педагогов к работе с детьми-аутистами в экспериментальной группе (контрольный срез)

Наблюдается динамика в трех компонентах что говорит, о заинтересованности педагогов в вопросе введения инклюзивного образования в ДОО, о проявлении желания работать с данной категорией детей и совершенствовать себя как профессионально-компетентного сотрудника в педагогической деятельности. Сохраняется проблема мотивации педагогов к осуществлению данного вида работы, прослеживается средний уровень, но для оптимальной работы специалиста необходим высокий уровень осознания значимости своей работы.

Обратившись к повторной диагностики контрольной группы, можем наблюдать переход от низкого к среднему уровню. Доминирующим показателем является средний уровень (60%).

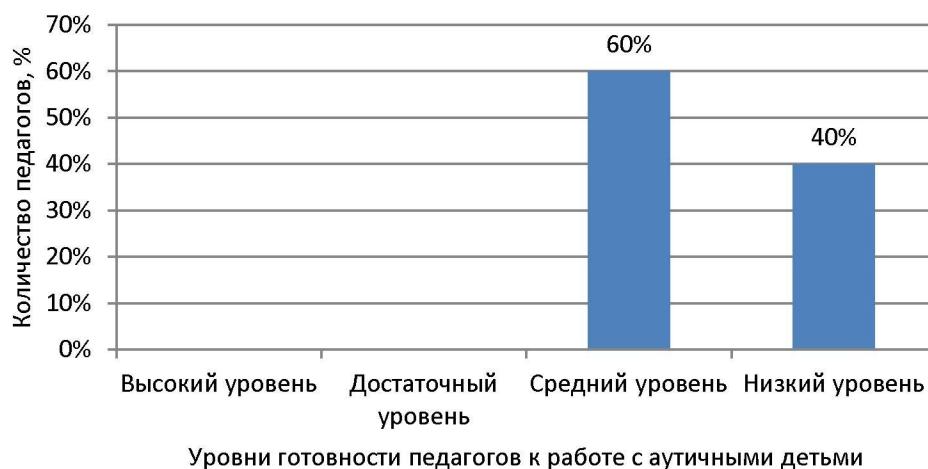


Рис. 7. Распределение уровней готовности педагогов контрольной группы к работе с аутичными детьми (контрольный срез)

Анализирую полученные результаты повторной диагностики Организации № 2 можно сделать выводы о том, что, если на базе дошкольного учреждения не разрабатывать и не реализовывать комплекс организационно-педагогических условий будут сохраняться начальные результаты уровня формирования компетентности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями. В данной группе испытуемых педагогов (Организация № 2) особых изменений не обнаружено.

Результат контрольного среза Организации № 2 можно представить в диаграмме 8.

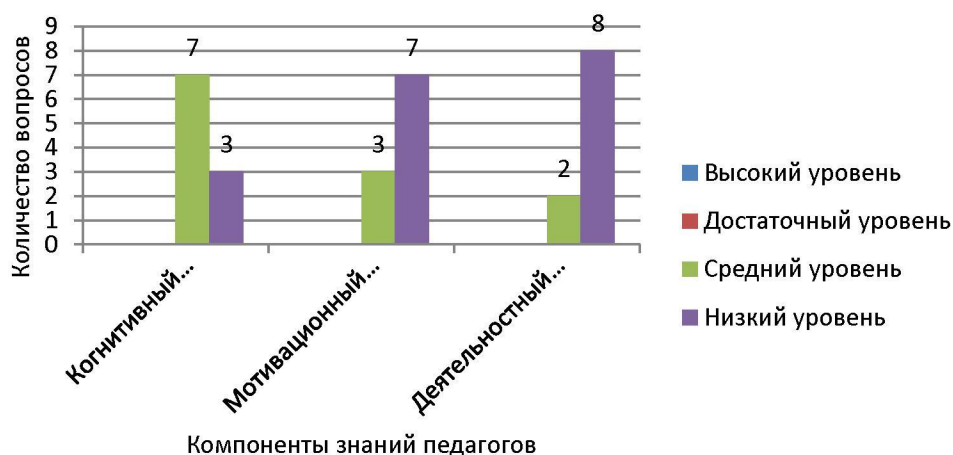


Рис. 8. Показатели когнитивного, мотивационного, деятельностного компонента в контрольной группе (контрольный срез)

Сравнение результатов до реализации комплекса организационно-педагогических условий и после нее с помощью метода математической статистики подтвердило предположение о том, что процесс формирования компетентности педагогов дошкольной образовательной организации к работе с аутичными детьми, доведения ее до высоких уровневых показателей напрямую зависит от реализации комплекса организационно-педагогических условий.

С помощью контрольного среза, мы доказали, что план-график повышения квалификации педагогов дошкольного учреждения и созданный комплекс организационно-педагогических условий педагогов к работе с детьми-аутистами позволит повысить знания в направлении инклюзивного образования.

Статистические данные, представленные в приложениях Ж и З, и их сравнение с помощью метода статистической обработки доказали эффективность проделанной работы.

$n=10$, где n – количество испытуемых, где t -табличное $(0,05) = 2,26$, а t -табличное $(0,01) = 3,25$.

t -расчетное = 6,9

t -расчетное > t -табличной

Гипотеза Н1 подтвердилось: если t-расчетное > t-табличной, то между ними существуют достоверные различия

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для исследования вопроса, формирования готовности педагогов дошкольного образования к работе с детьми-аутистами был проведен констатирующий срез уровня знаний педагогов ДОО.

Для реализации исследования уровня формирования готовности педагога к работе с детьми аутистического спектра была подобрана диагностика, выявляющая уровни развития когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов.

Констатирующий срез экспериментальной и контрольной групп показал: высокие показатели педагоги проявили в области когнитивного компонента. Наименьшие показатели были в области мотивационного и деятельностного компонентов, что говорит о недостаточном осознании педагогами введения инклюзивного образования в образовательный процесс ДОО и о несформированности знаний в применении способов, приемов, форм, методов работы с детьми-аутистами.

После был разработан комплекс организационно-педагогических условий, формирующий готовность педагогов к работе с детьми-аутистами, реализация комплекса была представлена в виде формирующего эксперимента. Целью реализации комплекса организационно-педагогический условий было повышения уровня компетентности педагогов, создание условий для формирования эффективной работы ДОО в области инклюзивного образования. Созданный комплекс организационно-педагогических условий дал возможность для взаимодействия дошкольного учреждения с социальными партнерами, между педагогами и узкими специалистами для обмена опытом работы.

С помощью контрольного среза экспериментальной группы было доказано, что разработанный комплекс организационно-педагогических

условий благотворно влияет на формирование компетентности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями, положительным оказался результат диагностики когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов, что свидетельствует об осознании педагогами значимости введения инклюзивного образования в образовательную деятельность ДОО.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенная исследовательская работа, позволяет сделать вывод о том, выдвинутая нами гипотеза является верной:

– организация педагогической работы в системе инклюзивного образования будет эффективней при условии повышения развития и формирования готовности педагогов дошкольного образования в работе с детьми-аутистами;

– развитие компетентности педагогов к работе с детьми-аутистами происходит эффективно, если в дошкольной образовательной организации реализуется комплекс организационно-педагогических условий, основными которыми являются:

а) создание благоприятной атмосферы коллектива в дошкольном учреждении;

б) понимание значимости педагогической работы сотрудников в области инклюзивного образования ДОО;

в) организация совместной практической деятельности педагогов по работе с детьми-аутистами;

г) реализация системы повышения квалификации педагогов в вопросе компетентности сотрудников к работе с детьми-аутистами путем создания специального комплекса мероприятий.

Проведенное исследование позволило уточнить понятие готовности и компетентности к работе с детьми-аутистами применительно к педагогам дошкольной организации. Она включает следующие структурные компоненты: когнитивный, мотивационный, деятельностный.

Также она включает профессионально-педагогическую позицию педагогов, предполагающую владение методикой и технологиями работы с аутичными детьми и умениями их реализовывать на практике.

Процесс формирования готовности педагогов к работе с детьми-аутистами в ДОО представляет процесс, направленный на формирование

норм, ценностей, правил поведения, благоприятного психологического климата внутри коллектива ДОО. Устанавливает правильное распределение функциональных обязанностей педагогического коллектива, ориентирует на эффективную и целенаправленную работу системы инклюзивного образования, организует рефлексия деятельности педагогов, контроль и отслеживание результатов педагогической деятельности. Организация такой работы возможна при высоком развитии и профессиональной компетенции руководителя дошкольной образовательной организации, его заинтересованности в развитии инклюзивного образования в деятельности ДОО. Задачей управления является организация постоянной совместной работы педагогов в вопросе инклюзивного образования детей. Организационная деятельность педагогов в таких условиях обеспечивает взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Введение инклюзивного образования в систему дошкольного общеобразовательного учреждения позволяет устранить ряд дефицитов: личностных, нравственно-волевых, профессиональных, психологических, научно-методических, а также организационно-управленческих.

Поставленная цель достигнута, задачи решены. В ходе исследования теоретически изучено понятие «готовность», «компетентность педагогов к работе с аутичными детьми», разработана диагностика уровня компетентности педагогов ДОО к работе с детьми-аутистами, описан комплекс организационно-педагогических условий формирования компетентности педагогов к работе с детьми-аутистами в ДОО. Данное исследование не претендует на исчерпывающий анализ проблемы. Дальнейшая ее разработка, может идти в таких направлениях, как:

– разработка комплекса мероприятий по повышению уровня знаний, педагогов дошкольного учреждения, проведение контрольной диагностики знаний педагогов по введению инклюзивного образования в систему ДОО;

– подготовка специалистов-тьюторов на базе ДОО для организации сетевого взаимодействия дошкольных учреждений в системе инклюзивного образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. 300 с.
2. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 386 с.
3. Алдаева Н.М., Валькова Т.Н., Васильева Н.В. Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в процессе инклюзии. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 238 с.
4. Алямовская В. О некоторых актуальных проблемах профессионально-личностной подготовки педагога системы специального образования // *AlmaMater*. 2006. № 5. С. 45–49.
5. Аксенова Г.И. Формирование субъективной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис.... д-ра пед. наук. 13.00.01. и 19.00.07. М.: 1998. 448 с.
6. Аслаева Р.Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспективы // *Дефектология*. М.: 2010. № 2. С. 66–73.
7. Беляева О.Л. Инклюзивное образование: новые возможности и опыт. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. 158 с.
8. Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: монография. Мн-во образования Рос. Федерации. Куб. гос. ун-т. Краснодар: Куб. гос. ун-т. 2001. 220 с.
9. Богданова А.А., Лалетина Н.В. Организация работы с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья. Красноярск: Центр информации: ЦНИ «Монография», 2014. 175 с.
10. Богдашина О. Расстройства аутистического спектра: введение в проблему аутизма // III Международный научно-образовательный форум

«Человек, семья и общество: история и перспективы развития. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2012. 248 с.

11. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду с задержкой психического развития. (Организационный аспект). М.: В. Секачев, 2007. 78 с.

12. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.

13. Винеvская А.В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 253 с.

14. Волосовец Т.В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.

15. Вощенко Н.Д., Фурьева Т.В. Психолого-педагогические практики сопровождения детей с расстройствами аутического спектра; методические рекомендации / VIII Международная научно-практическая конференция «Комплексное сопровождение лиц с расстройствами аутистического спектра. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 145 с.

16. Всероссийская научная практическая конференция «Инклюзивное образование: проблемы, опыт и перспективы: сборник научных статей. Пенза: Пензенский государственный педагогический университет В.Г. Белинского, 2011. 99 с.

17. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под.ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.

18. Галочкина Т.Ю., Баранова И.О. Психолого-педагогические технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра: методические рекомендации. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 82 с.

19. Гонеев А.Д., Лифинцева Н.В., Ялпаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.

заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 280 с.

20. Гох А.Ф. Теория и практика инклюзивного образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра: учебное пособие / А.Ф. Гох, Е.А. Черенева, Д.В. Черенев. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2016. 106 с.

21. Жукова Е.И. Современное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья. Красноярск: Центр информации, 2012. 282 с.

22. Инклюзивное образование / сост. М.Р. Битянова. М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. 224 с.

23. Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГТУ, 2016. 955 с.

24. Ищенко Т.Н. Психолого-педагогические технологии в инклюзивной практике: методическое пособие. Красноярск: ЛИТЕРА-принт, 2014. 99 с.

25. Клепцова Е.Ю. Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям: дис... канд. психол. наук. 19.00.07. Курск, 2001. 177 с.

26. Козулина Ю.Г. Инновационная компетентность педагога. Инновационная готовность, профессиональная креативность: технологии развития. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014. 194 с.

27. Козырева О.А. Инклюзивное образование: опыт, проблемы и перспективы: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 144 с.

28. Козырева О.А. Курс лекций по инклюзивному образованию. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017. 305 с.

29. Компонентный подход к профессиональной подготовке будущего педагога. Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических вузов (29–30 января 2010 г., г. Москва). М.: Баласс, 2010. 224 с.
30. Коняева Н., Никандрова Т. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития. М.: ВЛАДОС, 2010. 199 с.
31. Крестинина И.А. Проектирование индивидуального маршрута ребенка с трудностями в обучении // Специальное образование XXI века / сост. О.Е. Грибова. М.: АПК и ППРО, 2008.
32. Кузнецов В.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 176 с.
33. Кузьмин С.В. Программный подход в управлении качеством дошкольного образования: опыт, разработки, реализации и экспертизы образовательной программы ДОУ. М.: Обруч, 2010. 127 с.
34. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. М.: Сфера, 2011. 190 с.
35. Малофеев Н.Н. Особый ребенок—вчера, сегодня, завтра. Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XIX веке. М.: ГНУ «Институт коррекционной педагогики», 2007. 145 с.
36. Мамаева А.В., Левина Е.Ю. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2015. 171 с.
37. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. 192 с.
38. Митина Л.М. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение. М.: Академия, 2005. 336 с.

39. Митина Л.М. Психология труда и психологического развития учителя: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2004. 320 с.
40. Морозов С.А. Современные подходы к коррекции детского аутизма. Обзор и комментарии. М.: ООО «Книга», 2010. 102 с.
41. Мэш Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка / Эрик Мэш, Дэвид Вольф. М.: АСТ; СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 511с.
42. Николаева И.В. Феномен профессионального выгорания современного педагога в области общей и специальной педагогики // Специальное образование. 2009. № 4. С. 80–88
43. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 5-е, стер. М.: Теревинф, 2009. 288 с.
44. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. 944 с.
45. Организация обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта в современных условиях: проблемы, опыт, перспективы: материалы краевой региональной практической конференции специального (коррекционного) образования г. Зеленогорск/ межвузовский Сиб. регион.центр коррекционной педагогики. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2012. 191 с.
46. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб.пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: Изд. Центр «Академия», 2002. 272 с.
47. Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. 280 с.
48. Самые маленькие ребяташки с повышенными потребностями приняли участие в новогоднем утреннике //Официальный сайт

администрации г. Красноярска URL.: <http://www.admkrsk.ru/Pages/default.aspx> (дата обращения 27.10.2018).

49. Пакеты специальных образовательных условий для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие / Краснояр. краев. ин-т повышения квалификации и проф. переподгот. Работников образования. Красноярск: КК ИПК ПП РО, 2017. 55 с.

50. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой; науч. ред. Н.Б. Крылова, М.: Академия, 2006. 288 с.

51. Педагогические системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие / под. ред. А.Ю. Кабушка, М.Н. Алексеевой. Ставрополь: СГПИ, 2011. 372 с.

52. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. 192 с.

53. Проблемы и перспективы интегрированного, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийского обучающего семинара с международным участием «Технологии инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: европейский и отечественный опыт». Красноярск: КГТЭИ, 2011. 256 с.

54. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под. ред. В.Л Рыскиной, Е.В. Самсоновой. М.: ФОРУМ, 2012. 208 с.

55. Ростомашвили Л.Н. Методы и формы работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и ограниченные возможности здоровья. Красноярск: Центр информации, 2011. 134 с.

56. Савина Е.А. Психологическая помощь родителям в воспитании детей с нарушениями развития: пособие для педагогов-психологов. М.: Владос, 2008. 223 с.
57. Спирина В.И. Готовность педагогов дошкольной образовательной организации к работе с аутичными детьми // Современное психолого-педагогическое образование Сборник статей Международного форума «Человек, семья и общество». Психолого-педагогические чтения памяти Л.В. Яблоковой: отв. за вып. и гл. ред. О.В. Груздева. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018
58. Спирина В.И., Кухар М.А. Особенности работы педагога с аутичными детьми // Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования: опыт, проблемы и перспективы. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции / Под. ред. Хашевой З.М., Симатовой Е.Л., Бельгисовой К.В. Краснодар: Изд-во ЮИМ, 2018.
59. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации. Новосибирск: Норматика, 2013. 128 с.
60. Фуряева Т.В. Сравнительная педагогика детства: учеб.пособие. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004. 464 с.
61. Хасан Б.И., Сергоманов П.А. Психология конфликта и переговоры: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2–е изд., стер. М.: Изд. Центр «Академия», 2006. 192 с.
62. Холостова Е.И. Социальная работа с инвалидами: Уче. Пособие. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. 240 с.
63. Широкова Г.А. Справочник педагога-психолога ДОУ / Г.А. Широкова. Ростов н/Д: Феникс, 2011. 446 с.
64. Яковлева И.М. Моделирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога // Специальное образование. 2009. № 6 (16). С. 68–74.

65. Яровая Е.А. Современные подходы и новые технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Красноярск: Центр информации: ЦНИ «Монография», 2014. 163 с.

66. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers attitudes towards inclusive education: a review of the literature // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. Iss 3. P 331–353.

67. Kim J-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15. Iss 3. P 355–377.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение А

Тест для педагогов «Что мы знаем об инклюзивном образовании»

1. Совместное обучение и воспитание детей, имеющих ОВЗ, с их нормально развивающимися сверстниками подразумевает:

- а) инклюзия;
- б) интеракция;
- в) индивидуализация.

2. Инклюзия представляет собой:

- а) форму сотрудничества;
- б) частный случай интеграции;
- в) стиль поведения.

3. Инклюзия, то есть «включённое образование», предусматривающее включение ребёнка с ОВЗ в одну образовательную среду с нормально развивающимися сверстниками - это:

- а) групповая интеграция;
- б) образовательная интеграция;
- в) коммуникация.

4. Социальная интеграция должна быть обеспечена:

- а) всем без исключения детям с нарушениями в развитии;
- б) только детям с нарушениями развития в младшем школьном возрасте;
- в) детям, обучающимся только в специальных учреждениях.

5. Впервые теоретическое обоснование интегрированного обучения было в трудах отечественного учёного:

- а) А.Н. Леонтьева;
- б) С.Л. Рубинштейна;
- в) Л.С. Выготского.

6.Первой страной в сфере внедрения в педагогическую практику инклюзивного образования стала:

- а) Великобритания;
- б) Россия;
- в) Франция.

7. В 70-е г.г. XX в. в странах западной и восточной Европы отмечаются первые закрытия коррекционных учреждений, из-за:

- а)отсутствия детей с ОВЗ;
- б) перевода детей с ОВЗ в детские сады и школы общего типа;
- в)обучения детей с ОВЗ на дому.

8.В России в первом экспериментальном опыте совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием принимали участие дети дошкольного возраста с нарушением:

- а) зрительного анализатора;
- б) интеллекта;
- в) слухового анализатора.

9.В условиях «включённого образования» ребёнок с ОВЗ поставлен перед необходимостью овладеть государственным образовательным стандартом наравне с нормально развивающимися поэтому:

- а) инклюзия не может носить массовый характер;
- б) инклюзия должна носить массовый характер.

10. В соответствии с принципами отечественной концепции интегрированного обучения можно утверждать, что инклюзивное образование наиболее приемлемо, для:

- а)детей с нарушением опорно-двигательного аппарата;
- б) детей с нарушением интеллекта;
- в) детей с ОВЗ, с которыми была рано начата коррекционно-педагогическая работа.

11.Инклюзивное воспитание и социализация ребенка с ограниченными возможностями здоровья осуществляются в рамках:

- а) общеобразовательной средней школы;
- б) дошкольных учреждений;
- в) семьи.

12. Подход предполагающий, что дети-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах, называется:

- а) расширение доступа к образованию;
- б) интеграция;

13. В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об Образовании в РФ» обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это:

а) дети, имеющие значительные ограничения жизнедеятельности вследствие заболевания или травм, приводящие к социальной дезадаптации, нарушению способностей к самообслуживанию, передвижению, ориентации, контролю за своим поведением, обучению, общению;

б) физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных условий

в) физические лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий;

г) физические лица, нуждающиеся в создании специальных образовательных условий при освоении образовательной программы.

14. Образование обучающихся с ОВЗ:

а) должно быть организовано совместно с другими обучающимися или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии;

б) может быть организовано как в отдельных классах, группах, так и в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

в) может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность;

г) должно быть организовано в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам

15. Под специальными условиями, для получения образования обучающимися с ОВЗ понимается:

а) использование специальных образовательных программ, методов обучения и воспитания специальных учебников, учебных пособий, дидактических материалов;

б) использование специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего необходимую техническую помощь;

в) проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий;

г) обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность;

д) все вышеперечисленное.

16. Максимальное количество учащихся с ОВЗ в группе определяется:

а) образовательной организации самостоятельно;

б) в соответствии с рекомендациями СанПиН;

в) в соответствии с имеющимися и материально-техническими условиями ДОО.

17. Инклюзивное образование – это:

а) обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

б) обучение детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях;

в) обучение ребенка с особыми образовательными потребностями в коррекционных организациях;

г) обучение детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам.

18. Какому понятию для обозначения группы лиц с психофизическими отклонениями дано определение в ФЗ «Об образовании РФ»:

а) инвалид;

б) лицо с умственными отклонениями;

в) лицо с ограниченными возможностями здоровья.

19. В каком году принят и вступил в силу ФЗ «Об образовании РФ»:

а) 2011 г.;

б) 2014 г.;

г) 2015 г.

20. Программа, по которой учится ребенок с ОВЗ, называется:

а) адаптированная;

б) образовательная;

в) коррекционная.

21. Принципы инклюзивного образования:

а) командная работа специалистов;

б) создание специальных условий;

в) командная работа специалистов, укомплектованный штат службы сопровождения, проведение бинарных занятий (когда занятие проводится двумя специалистами), создание специальных условий для детей.

22. Дети с ОВЗ, это:

а) нарушение слуха, нарушение зрения;

б) нарушение опорно-двигательного аппарата, нарушение речи;

в) нарушение интеллекта;

г) все категории.

Ключ к тесту

№					
1	А			12	Б
2	Б			13	В
3	Б			14	В
4	А			15	Д
5	В			16	Б
6	А			17	А
7	Б			18	В
8	В			19	Б
9	Б			20	А
10	В			21	В
11	Б			22	Г

Анкета для педагогов ДОО, выявляющая уровень мотивации педагога к осуществлению инклюзивного образования в ДОО

	Степень			
	0	1	2	3
<p>1.Насколько важной вы считаете работу педагога с детьми с ограниченными возможностями здоровья:</p> <p>а) необходима организация работы с детьми-аутистами как в учреждении, так и за пределами его. Педагог должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей с ОВЗ, использовать многообразие форм, методов и технологий;</p> <p>б) считаю важным развивать и обучать таких детей, но данная работа предполагает качественную подготовку педагога;</p> <p>в) не имею представлений и не понимаю сути такой работы.</p>				
<p>2.Определите уровень своих знаний об индивидуальных особенностях детей с ОВЗ:</p> <p>а) знаю об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ;</p> <p>б) имею ограниченные представления об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ;</p> <p>в) фактически не имею представления об особенностях физического и психического развития детей с ОВЗ.</p>				
<p>3.Готовы ли вы участвовать и разработке и написании адаптированных образовательных программ для лиц имеющих ограничения в здоровье:</p> <p>а) готов принять участие в написании АОП;</p> <p>б) все зависит от особенностей ребенка;</p> <p>в) не готов.</p>				
<p>4.Как вы считаете, необходимо ли вам повышение квалификации в области коррекционной педагогики и коррекционной психологии для работы с детьми с ОВЗ:</p> <p>а) нет необходимости повышать квалификацию;</p> <p>б) хотелось бы повысить квалификацию по некоторым вопросам коррекционной педагогики и коррекционной психологии для работы с детьми с ОВЗ;</p>				

<p>в) считаю необходимым получить дополнительное образование по коррекционной педагогике и коррекционной психологии для работы с детьми с ОВЗ.</p>				
<p>5.Как вы относитесь к комплектованию групп с различными особенностями состояния здоровья и психического развития:</p> <p>а) считаю, что группы надо комплектовать с учетом их состояния здоровья и психического развития;</p> <p>б) не исключаю возможности совместного обучения здоровых детей и детей с ОВЗ, но придерживаюсь идеи комплектования групп с учетом состояния здоровья;</p> <p>в) считаю возможным совместное пребывание детей с различным состоянием и психическим развитием.</p>				
<p>6.Вам предложили работать в группе, где дети с ОВЗ будут обучаться вместе со сверстниками, вы:</p> <p>а) согласитесь;</p> <p>б) согласитесь, но с условием достаточной профессиональной переподготовки;</p> <p>в) постараетесь аргументировать свой отказ, но если руководитель будет настаивать, согласитесь на условии достаточной доплаты;</p> <p>г) категорически откажетесь.</p>				
<p>7.Есть ли у Вас желание работать по программам для детей с ОВЗ:</p> <p>а) занимаюсь и совершенствуюсь в освоении программ по работе с детьми с ОВЗ;</p> <p>б) иногда интересуюсь программами по работе с детьми с ОВЗ;</p> <p>в) не интересуюсь программами по работе с детьми с ОВЗ.</p>				
<p>8.Что мешает Вам при работе с детьми с ОВЗ в ДОО:</p> <p>а) страх и брезгливость к детям с ОВЗ;</p> <p>б) опасение, что дети с ОВЗ будут ущемлены в правах, и им будет уделяться меньше времени на усвоение программ;</p> <p>в) опасение, что дети с ОВЗ не усвоят то, что могли бы усвоить в условиях специального учреждения.</p>				

Ключ к анкете

«3»-да

«2»-никогда

«1»-нет

«0»-не знаю

Диагностическая карта инклюзивной деятельности педагогов ДОО

<p>Систематическое использование коррекционной работы в планировании реализации учебно-воспитательной деятельности педагога</p>	<p>+/- (каждый «+» соответствует 1 баллу)</p>
<p>Наличие адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ</p>	
<p>Наличие конспектов НОД при индивидуальной коррекционной работы с детьми с ОВЗ</p>	
<p>Интеграция коррекционной работы во все области развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья</p>	
<p>Планирование коррекционной работы и НОД совместно с узкими специалистами (педагог-психолог, учитель-логопед, дефектолог, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре)</p>	
<p>Участие педагога в проведение «Недели инклюзивного образования в ДОО»</p>	
<p>Участие педагога в проведении индивидуальных занятий по коррекции ребенка с ОВЗ</p>	
<p>Организация детского досуга в группе (просмотр мультфильмов, презентаций для детей на тему инклюзивного образования «Мы все одинаковые»</p>	
<p>Использование разнообразных форм работы с детьми с ОВЗ для обучения и воспитания</p>	
<p>Организация «сказкотерапии», где используется</p>	

психологическая и развивающая работа)	
Игротерапия – занятия могут быть организованы не заметно для ребенка, посредством включения педагога в процесс игровой деятельности	
Психогимнастика (игры на снятие напряжения , развитие эмоционально-личностной сферы, напр.: «Мое настроение», «Веселый-грустный)	
Оценка создания условий коррекционной работы в группе	
Наличие в группе предметно-пространственной среды (учитывая закономерности психического развития, психолого-физиологические особенности, уровень общего развития, коммуникативные особенности и речевое развитие детей с ОВЗ)	
Наличие в группе уголка уединения	
Участие педагогов в проведении консультаций для педагогического коллектива, родителей и детей с ОВЗ по вопросам инклюзивного образования. Участие в открытых занятиях НОД по коррекционной работе с детьми с ОВЗ	

**Анкета для родителей о реализации
инклюзивного образования в ДОО**

1. Как вы понимаете, что такое «инклюзивное образование»?

2. Как вы считаете, каким образом может быть решена проблема адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к жизни в обществе?

- а) необходимо воспитывать их отдельно от других детей;
- б) такие дети должны расти и развиваться вместе со здоровыми детьми;
- в) затрудняюсь ответить;

3. Готовы ли Вы признать детей с ОВЗ как равноправных членов общества?

- а) затрудняюсь ответить;
- б) полностью не согласен;
- в) частично согласен;
- г) полностью не согласен.

4. Какие способы взаимодействия здоровых детей и детей с ОВЗ вы считаете допустимыми?

- а) близкая дружба;
- б) совместные игры во дворе, на улице;
- в) совместное общение после занятий в кружках, секциях;
- г) совместное воспитание в одной группе детского сада;
- д) случайное общение на улице;

5. Считаете ли Вы возможным внедрение инклюзивного образования в общеобразовательные учреждения?

- а) да;
- б) нет;
- г) не знаю.

6. На каких условиях такое обучение будет возможным?

- а) сокращение числа воспитанников в группах;
- б) увеличение количества педагогов, работающих в ДОУ;
- в) дополнительное финансирование образовательных учреждений;
- г) организация безбарьерной среды в ДОУ;
- д) разработка специальных образовательных программ сопровождения ребенка;
- е) дополнительная подготовка педагогов для работы с детьми с ОВЗ;
- ж) подготовка общественного мнения к интеграции детей с ОВЗ.

7. На какие преимущества могут рассчитывать воспитанники ДОО в процессе совместного развития и воспитания с детьми с ОВЗ?

- а) дети станут добрее;
- б) научатся помогать другим;
- в) научатся быть терпимыми;
- г) получают опыт сочувствия, сострадания;
- д) это сблизит педагогов и детей;
- е) расширит представления детей о жизни;
- ж) нет положительных моментов.

8. Какие отрицательные моменты для воспитанников (учащихся) могут возникнуть в процессе совместного развития и воспитания с детьми с ОВЗ?

- а) снижение у детей интереса к занятиям познавательного цикла;
- б) снижение успеваемости и темпа развития;
- в) возникновение конфликтов в детском коллективе;
- г) нет отрицательных моментов.

9. На какие преимущества могут рассчитывать ребенок с ОВЗ и его родители в случае совместного развития, обучения и воспитания в общеобразовательных группах?

- а) ребенок с ОВЗ с детских лет научится взаимодействовать с другими людьми;

б) сможет получить дополнительную поддержку со стороны сверстников;

в) будет чувствовать себя более полноценно, участвуя в жизни детского коллектива наравне с другими детьми;

г) общаясь с другими детьми, ребенок с ОВЗ будет адекватно развиваться;

д) у него появится больше возможностей проявить свои способности в различных видах деятельности, общения;

е) нет положительных моментов.

10. При каких условиях на ваш взгляд возможно введение инклюзивного образования?

а) снижение наполняемости групп;

б) увеличение количества педагогов;

в) увеличение времени, отведенного на образовательную деятельность;

г) дополнительное финансирование;

д) разработка специальных образовательных программ;

е) дополнительная подготовка педагогов;

ж) формирование общественного мнения;

з) затрудняюсь ответить.

11. Как вы считаете, какими дополнительными умениями и навыками должны владеть педагоги, воспитатели, работающие в образовательных организациях, где совместно обучаются и воспитываются здоровые дети и дети с ОВЗ?

а) они должны любить детей и быть терпимыми;

б) необходимы специальные знания особенностей развития детей с ОВЗ;

в) нужны навыки оказания поддержки, предотвращения конфликтов;

г) затрудняюсь ответить.

12. Какие факторы могут помешать инклюзивному образованию?

а) нежелание ребенка быть среди здоровых сверстников;

- б) состояние окружающей среды;
- в) квалификация /отсутствие квалификации педагогов.

13. Какая информация по инклюзивному образованию может быть интересна для вас?

- а) о влиянии этого процесса на детей с типичным развитием;
- б) опыт внедрения инклюзивного образования в России;
- в) опыт внедрения инклюзивного образования в мире.

Повышение квалификации педагогов на первое полугодие 2017 г.

Название курса	ФИО	Должность	Катег. курсаКв.	Квалиф. категория	Дата очеред. аттестац.
Организация образовательной деятельности в контексте федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Музыкально-художественная деятельность)		Музыкальный руководитель	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	01.2017
Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования		Старший воспитатель	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	02.2017
Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования		Воспитатель	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	02.2017
ФГОС ДО: управление дошкольной образовательной организацией в условиях реализации ФГОС ДО		Заместитель заведующего	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	01.2017
Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования		Воспитатель	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	03.2017

Повышение квалификации педагогов на второе полугодие 2017 г.

Название курса	ФИО	Должность	Катег. курсаКв.	Квалиф. категория	Дата очеред. аттестац.
Деятельность педагога-психолога в условиях реализации ФГОС		Педагог-психолог	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	11.2017
Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования		Воспитатель	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	11.2017
Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования		Воспитатель	От 72 до 99 ч.	Первая категория	11.2017
Основы управления учебно-воспитательным процессом в образовательной организации: введение в должность заместителя руководителя		Заместитель заведующего	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	10.2017
Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования		Воспитатель	От 72 до 99 ч.	Не аттестован(а)	10.2017

Приложение Ж

Результаты констатирующего и контрольного среза экспериментальной группы

Педагог и	Когнитивный компонент		Мотивационный компонент		Деятельностный компонент		Общее количество баллов	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1	12	14	16	16	9	12	33	42
2	15	16	13	16	6	9	34	41
3	13	17	8	14	7	9	28	40
4	13	16	8	15	1	9	22	40
5	12	15	9	13	8	9	29	37
6	11	17	10	18	0	10	21	45
7	12	13	8	10	9	11	29	34
8	9	13	8	10	6	10	23	33
9	15	13	8	12	6	8	29	33
10	13	14	11	16	1	8	25	38

Приложение 3

Результаты констатирующего и контрольного среза контрольной группы

Педагог и	Когнитивный компонент		Мотивационный компонент		Деятельностный компонент		Общее количество баллов	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1	18	22	9	12	10	12	37	46
2	21	20	15	16	12	12	48	48
3	12	21	11	14	12	12	35	47
4	16	17	19	24	8	9	43	50
5	16	19	12	12	9	10	37	41
6	18	19	10	12	12	12	40	43
7	10	14	13	13	11	12	34	39
8	18	19	13	13	7	9	38	41
9	15	17	15	16	11	12	41	45
10	17	20	13	13	10	12	40	45

Лист нормоконтроля

Обучающийся Смирнова Вероника Игоревна
фамилия, имя, отчество

Тема ВКР: Формирование готовности педагогов дошкольного образования к работе с детьми-аутистами

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер 13.12.2018 И. Уф. / Увелая И. В.
(подпись, дата) (расшифровка подписи)