

**«ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ОВЗ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Орехово-Зуево  
2018г.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>2</b>
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
1.1. Психологическая характеристика и особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья .....	9
1.2. Готовность учителя к работе с учащимися ОВЗ.....	14
Выводы по первой главе.....	18
<b>Глава 2. Модель подготовки учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования</b>	
2.1. Общие принципы и правила коррекционной работы .....	19
2.2 Методы и приёмы обучения для активизации деятельности учащихся с ОВЗ..	22
Выводы по второй главе.....	27
<b>Глава 3. Экспериментальная проверка подготовки учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования</b>	
3.1. Педагогический эксперимент и его роль в педагогической науке.....	28
3.2. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы.....	36
Выводы по третьей главе .....	38
Заключение .....	40
Библиографический список.....	42
Приложения .....	46

**ВВЕДЕНИЕ**

Реформы в сфере образования в Российской Федерации все более имеют гуманистическую направленность. Особое место в современной системе образования занимает образование лиц с ограниченными возможностями здоровья. В последние десятилетия сформировались устойчивые негативные тенденции в состоянии здоровья детей всех возрастных групп. Увеличилась чистота тяжелых форм патологии, что в определенной мере, способствовало росту числа детей-инвалидов. Ухудшение состояния здоровья наиболее выражено среди подростков- детей в возрасте от 10 до 17 лет включительно. Процесс позитивной интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в социум является для них сложным этапом социализации. Несмотря на интеграционные процессы в образовательной сфере, проблема обучения таких детей остается сложной. Приоритетным направлением в обучения детей с ОВЗ является внедрение инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступность к образованию для детей с ОВЗ. В комплексе проблем, связанных с профессиональным образованием, в качестве ключевой выделяется проблема подготовки учителя к работе с детьми ОВЗ.

В нашей стране вопросами инклюзивного образования начинают широко заниматься, что получило отражение в трудах И.И. Лошаковой, Е.Р. Ярской-Смирновой «Интеграция в условиях дифференциации: проблема инклюзивного обучения детей-инвалидов»[75] и др.

Обычное образование нацелено на здоровых детей, включает в себя обычных педагогов и общеобразовательные школы. Специальное образование включает работу с особыми детьми, под них подстраиваются и школа и педагоги. Интегрированное образование с помощью реабилитации и адаптации подстраивают специального ребенка к обычному образованию. И, наконец, инклюзивное образование, воспринимает ребенка таким, какой он есть, подстраивает под него систему образования. Этот вид образования предполагает несколько вариантов реализации: классический вариант посещения учебного заведения учащихся с органическими возможностями здоровья, надомное, дистанционное обучение.

Пример реализации инклюзивного образования в Московской области г. Орехово-Зуево в «Социально-технологическом техникуме», где обучающиеся с ОВЗ предлагают получить профессию по классическому варианту посещения занятий, также в данном учреждении реализуется проект по дистанционному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, не посещающих образовательное учреждения по состоянию здоровья.

Вопросами инклюзивного образования занимались Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., Задорин И. В., Михалюк В. И., Колесникова Е. Ю., Новикова Е. М., Федоров А. С.

Психолого-педагогические особенности развития личности ребенка с ОВЗ исследовались Л.И. Акатовым, М.С. Басовым, В.В. Лебединским, Е.М. Мастюковой.

Вопросы готовности будущего педагога разработали ученые Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, М.И. Дьяченко и др.

Образование в современных условиях требует подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих высоким уровнем знаний, умений и навыков в области инклюзивного образования, а так же творческим потенциалом. Стремление педагога найти диалог с каждым учащимся является основой профессионального успеха.

Важным фактором в подготовке учителей к работе с детьми ОВЗ является соответствие их личностных качеств требованиям, предъявляемым данной работой с учащимися.

#### **Актуальность исследования.**

определяется социальным заказом общества на подготовку учителей к работе с учащимися ОВЗ, обладающих определенными профессиональными и личностными качествами необходимыми для данной работы, а также наличием неразрешенных противоречий между:

- потребностью включения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательной школы и недостатком квалифицированных педагогов для осуществления инклюзивного образования;
- требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки учителей к работе с детьми ОВЗ в условиях инклюзивного образования и недостаточной разработанностью теоретических, методологических и практических подходов его формирования в процессе обучения студентов.

Социальная значимость проблемы и ее актуальность для общества обозначили тему исследования и привели ее к следующей формулировке: **«Подготовка учителя к работе с учащимися ОВЗ».**

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ.

**Объект исследования:** учебно-воспитательный процесс учителей.

**Предмет исследования:** подготовка учителя к работе с учащимися ОВЗ.

**Гипотеза исследования** представляет собой предположение о том, что подготовка учителя к работе с учащимися ОВЗ будет эффективной, если:

- выявлена сущность и особенности инклюзивного образования как нового направления в обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- выявлена сущность и определены компоненты понятия «готовность учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования»;
- разработана и реализована модель подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ;
- определены уровни и критерии сформированности компонентов готовности учителя к работе с учащимися ОВЗ;

- экспериментально подтверждена эффективность модели подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ.

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

- Провести теоретический анализ современного состояния инклюзивного образования.
- Выявить сущность понятия «готовность учителя к работе с учащимися ОВЗ в условиях инклюзивного образования» и его компоненты.
- Разработать и внедрить в учебный процесс модель подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ.
- Определить уровни и разработать критерии сформированности компонентов готовности учителя к работе с учащимися ОВЗ на всех этапах.
- Экспериментально проверить эффективность модели подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ.

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

- теоретические методы, которые включают: теоретический анализ психологической, педагогической, научной, исследовательской, аналитической литературы по проблеме исследования; анализ и обобщение педагогического опыта.

- эмпирические методы, которые включают: наблюдения за деятельностью обучающихся на занятиях, педагогический эксперимент, комплексный анализ его результатов, методы математической статистики по обработке экспериментальных данных.

**Методологическую основу** исследования составляют: целостный подход (В. С. Ильин, Б. Г. Гершунский, А.С. Макаренко и др.); личностный подход (Е.В. Бондаревская, А.Н.Леонтьев, В.В.. Сериков и др.); деятельностный (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.С. Леднев и др.) и дифференцированный (Н.П. Гузик, В.В. Фирсов, Г.К. Селевко и др.) подходы; работы по развитию детей с отклонениями в развитии (А. Адлер, Л.С. Выготский и др.); психолого-педагогические технологии создания условий для развития детей, требующих специальной коррекции и реабилитации (А.Л. Найн, Л.Г. Гуслякова, В.П. Кащенко и др.); концептуальные модели индивидуализации обучения (И. Унт, А.С. Границкая, В.Д. Шадриков и др.); дидактическая концепция активизации и развития учебной деятельности (Л.В. Занков, П.И. Пидкасистый, Г.И. Щукина, Ю.М. Колягин, Л.М. Фридман и др.).

**Теоретическую основу** настоящего исследования составляют: фундаментальные основы образовательного процесса высшей школы (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Н.В. Макарова, А.Г. Мордкович, В.В. Петрусинский и др.), научные концепции профессионального и профессионально-педагогического образования (З.М. Большакова, С.М. Маркова, А.М. Новиков, П.Н. Новиков, Ю.Н. Петров, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Е. В. Ткаченко и др.); теоретические системы по социально-педагогической реабилитации детей с нарушением здоровья (А.Д. Виноградова, А.Г. Герасимов, Н.Н. Малофеев, Т.Ф. Яркина и др.); научные работы в сфере образования

лиц с ограниченными возможностями здоровья (Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова, Е.А. Александрова, Т.В. Варенова, Т.В. Волосовец, Л.С. Выготский, Л.П. Гаврикова, О.Б. Кремер, А.О. Дробинская М.А. Жданова, Е.И. Казакова, Н.Н. Малофеев, Е.М. Старобина, В.И. Слободчиков С. Г. Шевченко, Л.М. Шипицына); труды в области инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, таких как Л.В. Андреева, Н.Н. Баль, Д.И. Бойков, Е.Ф. Войлокова, С.Е. Гайдукевич, С Гутман, Е.А. Екжанова, В.Н. Лазарев, Б.А. Коростелев, И.И. Лошакова, Ф.Л. Ратнер, Е.В. Резникова, В.Р. Шмидт, Р.Г. Тер-Григорьянц, М.Ю. Тихонова, Эйнскоу Мэл., А.Ю. Юсупова, Е.Р. Ярская-Смирнова.

**Опытно-экспериментальной базой** исследования является ГПБОУ МО « Социально-технологический техникум» г. Орехово-Зуево

**На первом этапе** были изучены общие положения о проблеме внедрения инклюзивного образования в нашей стране и в мире, о системе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, о процессах подготовки учителей, выявлены приоритетные направления в исследовательской работе, проблемы подготовки учителей к работе с учащимися ОВЗ. Был сформулирован методологический аппарат исследования, проводился теоретический анализ современного состояния профессиональной подготовки учителей.

**На втором этапе** была разработана модель подготовки учителя к работе с учащимися в ОВЗ, ее научно-методические компоненты, определены требования к учителям, работающим в условиях инклюзивного образования.

**На третьем этапе** была апробирована модель подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ, проведен анализ и обобщение полученных результатов эксперимента, осмысление и формулировка выводов.

**Научная новизна результатов исследования заключается в следующем.**

На основе теоретического анализа определена сущность инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья.

На основе анализа профессиональной деятельности учителя, различных теоретико-методологических подходов подготовки специалиста и требований социального заказа уточнено понятие «готовность будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования», которую мы определяем как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся ОВЗ, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

Определены и раскрыты компоненты готовности учителя к работе с учащимися ОВЗ:

- мотивационный – это совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья;
- когнитивный – система знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися;
- креативный – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями;
- деятельностный – состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у учителей соответствующих профессиональных компетенций.

Отобрана система принципов, на которых строится модель подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ в условиях инклюзивного образования:

- общепедагогических: гуманизации, индивидуализации, системности, сотрудничества, успешности, событийности, культуросообразности;
- специальных: принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования, принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании, принцип творческой активности.

Разработана, апробирована и внедрена модель подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ, включающая формулировку цели, описание содержания и структуру подготовки учителей, состоящая из целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов.

**Теоретическая значимость результатов исследования** заключается во внесении определенного вклада в теорию и методику профессионального образования, а именно в теорию и методику подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ.

**Практическая значимость исследования:**

- внедрена модель подготовки учителя к работе с учащимися в ОВЗ, показана ее высокая эффективность;
- разработано программно-методическое обеспечение процесса обучения технологии учащихся в условиях инклюзивного образования;
- разработан и внедрен методический комплекс, включающий систему специально отобранных и структурированных заданий, направленных на формирование готовности будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования;

### **На защиту выносятся следующие положения:**

- Понятие инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья.

- Уточненное определение понятия «готовность учителя к работе с учащимися ОВЗ, которую мы определяем как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности».

- Компоненты готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования:

- мотивационный – это совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья;
- когнитивный – система знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися;
- креативный – отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями;
- деятельностный – состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у учителей соответствующих профессиональных компетенций.

Модель подготовки учителя к работе в условиях инклюзивного образования, включающая формулировку цели, описание содержания и структуру подготовки учителя, состоящая из целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов.

- Целевой компонент предполагает формулирование цели и задач процесса подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Содержательный компонент включает теоретические основы специальных дисциплин и общепрофессиональные науки. Процессуальный компонент требует использования методов, средств и форм обучения и регулирования процессом, ориентированных на качественную подготовку будущего учителя. Функцией этого компонента является



построение учебного процесса в соответствии с логикой содержания и поставленной цели. Процесс подготовки учителя к работе с учащимися ОВЗ в условиях инклюзивного образования предполагает формирование особой культуры учителя по отношению к индивидуальным особенностям учащихся, умения адаптировать материал с учетом их возможностей.

- Оценочно-результативный компонент характеризуется показателями и уровнями готовности учителя к предстоящей работе, с учетом особенностей построения учебного процесса и контингента учащихся.

**Структура работы.** Дипломная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой и цитируемой литературы.

## **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

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

В любом обществе независимо от того, на какой стадии развития оно находится — будь то процветающая, экономически развитая страна или развивающееся государство, есть люди, имеющие какие-либо отклонения в физическом, психическом или социальном развитии. Это означает, что внешние обстоятельства, в которых находится человек, или состояние его здоровья не соответствует определенным, принятым в данном обществе нормам. Сфера нормального всегда имеет в сознании людей свои границы, а все то, что находится за их пределами, определяется как «ненормальное», «патологическое» [38].

Инвалидность — это термин, объединяющий различные нарушения, ограничения активности и возможного участия в жизни общества. Нарушения — это проблемы, возникающие в функциях или структурах организма; ограничения активности — это трудности, испытываемые человеком в выполнении каких-либо заданий или действий; в то время как ограничения участия — это проблемы, испытываемые человеком при вовлечении в жизненные ситуации. Таким образом, инвалидность — это сложный феномен, отражающий взаимодействие особенностей организма человека и особенностей общества, в котором этот человек живет. Около шестисот миллионов людей в мире живут с различными типами инвалидности, возникшими в результате хронических болезней, травм, насилия, недостаточного питания и по другим причинам, тесно связанным с нищетой. Это число растет. 80% этих людей живет в странах с низким уровнем дохода; в основном, это малоимущие люди с ограниченным доступом или вообще без доступа к основным медицинским службам, в том числе к реабилитационным. [80]

В третьем тысячелетии население планеты должно осознать наличие инвалидов и необходимость создать для них нормальные условия жизни. По данным ООН, каждый десятый человек на планете имеет инвалидность, один из 10 страдает от физических, умственных или сенсорных дефектов и не менее 25% всего населения страдают расстройствами здоровья. Примерно одна семья из четырех человек имеет в своем составе человека с ограниченными возможностями.

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

В процессе взаимодействия с ребенком, имеющим отклонения в развитии, возникает немало проблем, связанных с влиянием на развивающуюся личность огромного количества внешних и внутренних факторов. Чтобы эффективно управлять этим

процессом, надо знать их специфику, положительные и негативные стороны, предвидеть результаты воздействия и своевременно вносить коррективы.

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, имеющие различные отклонения психического и (или) физического плана, которые обуславливают нарушения общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь.

По классификации, предложенной В.А.Лапшиным и Б.П.Пузановым

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

- *Слабовидящие дети* имеют некоторую возможность при знакомстве с явлениями, предметами, а также при пространственной ориентировке и при движении использовать имеющееся у них зрение. Хотя зрение и остаётся у них главным анализатором, однако оно не является полноценным.

*Методическая организация занятия ребенка с нарушением зрения*

1. Освещенность рабочего места не должна быть ниже 500 люкс.
2. Рекомендуется использовать наглядный материал высокой цветовой контрастности.
3. Фон, на котором предьявляется объект, должен быть разгружен от излишних деталей.
4. Рекомендуемая гамма для младших школьников – желто – красно – оранжевая или зеленая.
5. Если это необходимо, то следует увеличить время на экспозицию. 6. Следует использовать смену различных видов деятельности (подвижные игры, всевозможные физкультминутки).
7. Следует помнить, что т.к. слабовидящие лучше видят свет, то текст лучше воспринимается белый на чёрном фоне, чем чёрный на белом как принято.

- *Дети с нарушением опорно- двигательного аппарата* Детский церебральный паралич - болезнь, развивающаяся вследствие поражения головного мозга - внутриутробно, в родах или в период новорожденности; характеризуется двигательными расстройствами (параличи, парезы, реже гиперкинезы и атаксия), а также нарушениями психоречевых функций. Вопросы этиологии, патогенеза, терапии ДЦП на сегодняшний день не решены до конца.

Особенности нарушений познавательной деятельности при ДЦП 1) неравномерный характер нарушений отдельных психических функций; 2) выраженность астенических проявлений повышенная утомляемость, истощаемость всех психических процессов, что также связано с органическим поражением центральной нервной системы; 3) сниженный запас знаний и представлений об окружающем мире. Прежде всего отмечается недостаточность пространственных и временных представлений.

*Методическая организация занятия для ребёнка с ДЦП*

- 1) в каждое занятие желательно включать упражнение на пространственную и временную ориентацию (например, положи ручку справа от тетради; найди сегодняшнюю дату на календаре и т.д.);
- 2) обязательный перерыв в занятии на физкультминутку;
- 3) необходимо обращать внимание на состояние эмоционально-волевой сферы ребенка и учитывать его во время занятий;
- 4) для детей, имеющих тяжелые нарушения моторики рук, (практически всегда они связаны с тяжёлым нарушением речи) необходим индивидуальный подбор заданий в тестовой форме, позволяющий ребенку не давать развернутый речевой ответ;
- 5) индивидуальный подбор объёма задания; 6) добиваться чёткого ответа на поставленный вопрос;
- 7) давать навыки социально-бытовой ориентации.

- *Слабослышащие дети (тугоухие)* - дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития. Недостатки слуха у ребенка приводят к замедлению в овладении речью, к восприятию речи на слух в искаженном виде.

*Методическая организация занятия для слабослышащего ребёнка:*

в начале урока необходимо предъявлять чёткий алгоритм действий; преобладание наглядных средств; рациональное дозирование учебного материала; адекватный темп подачи материала; словарная работа; звуки, которые используются на уроках, не должны быть резкими, громкими или очень тихими; цвета, используемые на экране, не должны быть очень контрастными; на одной странице не должно быть много изображений; включать задания на развитие пространственных отношений и целостного восприятия объектов.

Правила общения со слабослышащими: следить, чтобы свет не падал на экран монитора и учитель не поворачивался спиной к окну; произносить слова в нормальном темпе; говорить чётко и лаконично без сложных литературных оборотов; делая важное сообщение, смотрите на ученика. Важно, чтобы он смотрел на вас. Если он не слышит, то его внимание можно привлечь визуальным сигналом (жестом); факторы, способствующие лучшему восприятию речи: учителю-женщине лучше красить губы яркой помадой (т.к. дети считывают информацию с губ), а мужчине желательно не носить бороду и усы. для слабослышащего ребёнка очень важно выражение лица

учителя (т.к. много информации считывается с лица, с губ), хмурое выражение лица может напугать ребёнка;

- *ЗПР Психологические особенности детей-инвалидов с интеллектуальными нарушениями (ЗПР)* - сниженная работоспособность вследствие возникающих у детей явлений психомоторной расторможенности, возбудимости; - низкий уровень познавательной активности и замедленный темп переработки информации; - неустойчивость внимания, нарушения скорости переключения внимания, объем его снижен; - память ограничена в объеме, преобладает кратковременная над долговременной, механическая над логической; - наглядно-действенное мышление развито в большей степени, чем наглядно-образное и особенно словесно-логическое; - имеются легкие нарушения речевых функций; - несформированность произвольного поведения по типу психической неустойчивости, расторможенность влечений, учебной мотивации.

Дети, имеющие искаженное психическое развитие (синдром РДА или синдром Каннера). - характерна стереотипность, стремление к постоянству; - болезненная реакция на внешние раздражители; - эмоциональная холодность и безразличие; - тревога, страхи; - однообразный, односторонний характер деятельности; - нарушения ориентировки в пространстве и времени; - речь отличает «механистичность», «попугайность», штампованность, отсроченное повторение; - трудности произвольного обучения, в обобщении.

#### *Основные направления коррекционной работы:*

Психологическая коррекция установление контакта со взрослыми, смягчение познавательного, эмоционального и сенсорного дискомфорта, тревоги, страхов. Стимулирование психической активности, направленное на взаимодействие со взрослыми и сверстниками; формирование целенаправленного поведения; преодоление агрессии, негативизма. Педагогическая коррекция - формирование активного взаимодействия с педагогом, коррекция недоразвития восприятия, моторики, внимания, речи, формирование определенных навыков в трудовой деятельности и в самообслуживании. Медикаментозная коррекция занимаются специалисты. Работа с семьей ознакомление родителей с психофизиологическими особенностями детей, психотерапия семьи, составление специальной программы воспитания, обучения в домашних условиях, обучение родителей методам воспитания детей.

Дети с соматическими заболеваниями. Дети, не имеющие видимых дефектов, имеющие сохранный интеллект и с первого взгляда ничем не отличающиеся от остальных. слабо развита познавательная сфера; недоразвитие личности; интеллектуальная пассивность; ограниченный объем принятой информации; низкая способность к обобщениям; быстрая потеря интереса к занятиям.

*Общие проблемы для детей с ОВЗ* 1. Ограниченные представления об окружающем мире. 2. Многие дети с ограниченными возможностями здоровья

отличаются повышенной впечатлительностью (тревожностью): болезненно реагируют на тон голоса, отмечают малейшее изменение в настроении. 3. Для большинства таких детей характерна повышенная утомляемость. Они быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредоточиваются на задании. При неудачах быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания. У некоторых детей в результате утомления возникает двигательное беспокойство (во время урока через каждые 10-15 мин. делать перерыв, интересоваться самочувствием ребёнка). 4. У других детей отмечается повышенная возбудимость, беспокойство, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству. При обучении такого ребенка следует разговаривать с ним спокойным тоном, проявлять доброжелательность и терпение.

## 1.2 Готовность учителя к работе с учащимися ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Перед системой высшего профессионального образования стоит задача подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться к постоянно меняющимся современным требованиям образовательного процесса, устойчиво ориентированных на компетентное решение профессиональных задач, способных осуществлять в рамках данной профессиональной деятельности саморегуляцию и саморазвитие, а так же имеющих положительную мотивацию к педагогической деятельности.

Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является *сформировавшаяся готовность* педагогов к новым образовательным пространствам, в частности, к инклюзивной практике. Поэтому рассмотрение понятия готовности педагогов актуально на этапе внедрения и развития инклюзивного образования, как основного фактора успешности в управлении процессом обучения детей с ОВЗ.

Содержание психологической основы *готовности к деятельности* определяется особенностями этой деятельности и включает деятельностно важные качества, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях [3].

Несмотря на различие подходов к определению психологической готовности, большинство авторов исходят из общей позиции, что она является «сложным синтетическим образованием», состоящим из комплекса разнообразных, связанных между собой элементов.

Готовность в прямом смысле означает два значения.

Первое — это согласие сделать что-нибудь, как добровольное и осознанное решение, направленное на деятельность; второе — как описание состояния, при котором все готово для чего-нибудь и которое обеспечит выполнение решения.

Ведущей составляющей готовности является *психологическая готовность*, которая понимается как комплексное образование, как сплав функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих мотивационно-смысловую готовность и способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности. Под психологической готовностью традиционно понимают психический феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), осознанных оценках ситуации и поведения, обусловленных предшествующим опытом.
- в виде мотивационной готовности (возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

· в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

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

**Профессиональная готовность** педагога к инклюзивной практике в образовательной среде — это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации и представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый блок включает перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и так же выступает регулятором успешности профессиональной деятельности.

Готовность — это системный процесс, который нужно рассматривать с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие *личностные характеристики*, как:

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

Состояние готовности определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя.

*Критериями готовности* педагога могут служить:

- осознание необходимости инновационной деятельности
- уверенность в том, что принятое к внедрению новшество принесет позитивный результат
- согласованность личных целей с инновационной деятельностью
- готовность к преодолению неудач
- технологическая оснащенность
- позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности



- способность к профессиональной рефлексии
- вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками
- гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации
- склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия.

*Структура готовности* может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами:

- *мотивационный компонент*, который выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования; указывает на сформированное качество личности, что выражается в интересе к деятельности, стремлению добиться успеха; обнаруживает готовность специалиста актуализировать и обеспечить необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и успешно выполнить поставленную задачу;
- *когнитивный компонент* интегрирует и фиксирует необходимые знания о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления (исследовательская, проблемно-поисковая, творческая, проектная), педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности (технологии и техники обучения);
- *операционно-деятельностный компонент* основывается на совокупности освоенных умений по организации учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения, фиксируя опыт деятельности, который обеспечивает выполнение необходимой деятельности в различных стандартных и нестандартных ситуациях образовательной практики;
- *ценностно-смысловой компонент* фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности, осуществляемой в разных типах обучения, отражает личностную значимость выполняемой деятельности. Интегрирующим звеном перечисленных компонентов, является *эмоционально-волевая саморегуляция*, понимаемая как способность человека реагировать адекватно ситуации и регулировать выполнение профессиональной деятельности. Это чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление и управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, преодоление страха и сомнений перед неизвестным.

Целенаправленное формирование готовности педагога создает условия для развития у человека позитивной ценностно-смысловой основы осуществления профессиональной деятельности.

Кроме перечисленных, к основным условиям становления готовности относится также насыщение образовательного процесса прогрессивными обучающими технологиями, средствами обучения, позволяющими моделировать и имитировать разнообразные учебные ситуации. Построение образовательного процесса не

представляется возможным без создания условий, ориентированных на потребности детей с ОВЗ.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит *мотивационному компоненту*, который является своего рода «стержневым, направляющим образованием», т. к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [6]. Правда, наличие мотивационной готовности «еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но существование последней невозможно без первой». Именно в мотивационной сфере отражаются и проявляются наиболее значимые характеристики психологической готовности к инклюзивной практике, которые характеризуются личностно-педагогической направленностью, и проявляются в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности (доказано, что эмоциональное принятие ребенка с ОВЗ влияет на эффективность деятельности учителя), а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения.

Инклюзивная деятельность во многом обусловлена неповторимостью личности учителя и ученика, особенностями класса, школы и т. д. Задача педагога в данных условиях состоит в использовании современных психолого-педагогических знаний для разработки собственной траектории образовательной деятельности. Решению этой задачи будет способствовать изменение в подходе педагога к содержанию образования.

Готовность к реализации инновационной деятельности может быть сформирована только в контексте целостности ее основных структурных компонентов — мотивационного, креативного, технологического и рефлексивного. Данная проблема требует решения *двуединой задачи* - формирования у педагога готовности к восприятию нового и развития умений действовать по-новому.

## **Выводы по первой главе**

Таким образом, ограничение возможностей не является чисто количественным фактором (т. е. человек просто хуже слышит или видит, ограничен в движении и пр.). Это интегральное, системное изменение личности в целом, это «другой» ребенок, «другой» человек, не такой, как все, нуждающийся в совершенно иных, чем обычно, условиях образования для того, чтобы преодолеть ограничение и решить ту образовательную задачу, которая стоит перед любым человеком. Для этого ему необходимо не только особым образом осваивать собственно образовательные (общеобразовательные) программы, но и формировать и развивать навыки собственной жизненной компетентности (социального адаптирования): навыки ориентировки в пространстве и во времени, самообслуживание и социально-бытовую ориентацию, различные формы коммуникации, навыки сознательной регуляции собственного поведения в обществе, физическую и социальную мобильность; восполнять недостаток знаний об окружающем мире, связанный с ограничением возможностей; развивать потребностно-мотивационную, эмоционально-волевою сферы; формировать и развивать способность к максимально независимой жизни в обществе.

Профессиональная готовность педагога к интеграции детей построена на основе включения в учебный план программы использования инновационных мониторинговых и образовательных технологий в учебно-воспитательном процессе, что способствует повышению интереса педагогов к инклюзивной практике, формированию у них навыков самостоятельного приобретения знаний и применения их при организации работы с детьми с ОВЗ.

## ГЛАВА II. МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 2.1 Общие принципы и правила коррекционной работы

1. Индивидуальный подход к каждому ученику.
2. Предотвращение наступления утомления, используя для этого разнообразные средства (чередование умственной и практической деятельности, преподнесение материала небольшими дозами, использование интересного и красочного дидактического материала и средств наглядности).
3. Использование методов, активизирующих познавательную деятельность учащихся, развивающих их устную и письменную речь и формирующих необходимые учебные навыки.
4. Проявление педагогического такта. Постоянное поощрение за малейшие успехи, своевременная и тактическая помощь каждому ребёнку, развитие в нём веры в собственные силы и возможности.

Эффективными приемами коррекционного воздействия на эмоциональную и познавательную сферу детей с отклонениями в развитии являются:

- игровые ситуации;
- дидактические игры, которые связаны с поиском видовых и родовых признаков предметов;
- игровые тренинги, способствующие развитию умения общаться с другими;
- психогимнастика и релаксация, позволяющие снять мышечные спазмы и зажимы, особенно в области лица и кистей рук.

У большинства учеников с ОВЗ отмечается недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности. Поэтому поиск и использование активных форм, методов и приёмов обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса в работе учителя. Целями школьного образования, которые ставят перед школой государство, общество и семья, помимо приобретения определенного набора знаний и умений, являются раскрытие и развитие потенциала ребенка, создание благоприятных условий для реализации его природных способностей. Естественная игровая среда, в которой отсутствует принуждение и есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения этих целей. Включение активных методов обучения в образовательный процесс позволяет создать такую среду, как на уроке, так и во внеклассной деятельности, в том числе и для детей с ОВЗ.

Стремительно развивающиеся изменения в обществе и экономике требуют сегодня от

человека умения быстро адаптироваться к новым условиям, находить оптимальные решения сложных вопросов, проявляя гибкость и творчество, не теряться в ситуации неопределенности, уметь налаживать эффективные коммуникации с разными людьми. Задача школы – подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и качеств, позволяющих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

Традиционное репродуктивное обучение, пассивная подчиненная роль ученика не могут решить такие задачи. Для их решения требуются новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, активные методы обучения.

Познавательная активность есть качество деятельности ученика, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время.

Одним из основных принципов обучения в общей и специальной педагогике является принцип сознательности и активности учащихся. Согласно этому принципу «обучение эффективно только тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами обучения». Как указывал Ю. К. Бабанский, активность учеников должна быть направлена не просто на запоминание материала, а на процесс самостоятельного добывания знаний, исследования фактов, выявления ошибок, формулирование выводов. Конечно, все это должно осуществляться на доступном ученикам уровне и с помощью учителя.

Уровень собственной познавательной активности учащихся является недостаточным, и для его повышения учителю необходимо применять средства, способствующие активизации учебной деятельности. Одной из особенностей учащихся с проблемами в развитии, является недостаточный уровень активности всех психических процессов. Таким образом, применение в ходе обучения средств активизации учебной деятельности является необходимым условием успешности процесса обучения школьников с ОВЗ.

Активность является одной из важнейших характеристик всех психических процессов, во многом определяющая успешность их протекания. Повышение уровня активности восприятия, памяти, мышления способствует большей эффективности познавательной деятельности в целом.

При подборе содержания занятий для учащихся с ОВЗ необходимо учитывать, с одной стороны, принцип доступности, а с другой стороны, не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. Так как группа детей с ОВЗ крайне неоднородна, то задачей учителя является отбор содержания в каждой конкретной ситуации и адекватных этому содержанию и возможностям учащихся методов и форм организации обучения.

## 2.2 Методы и приёмы обучения для активизации деятельности учащихся с ОВЗ

Следующим очень важным средством активизации учения являются методы и приемы обучения. Именно через использование тех или иных методов реализуется содержание обучения.

Термин «метод» происходит от греческого слова «metodos», что означает путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату. В педагогике имеется множество определений понятия «метод обучения». К ним можно отнести следующие: «методы обучения – это способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса задач учебного процесса» (Ю. К. Бабанский); «под методами понимают совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования» (И. П. Подласый).

Существует несколько классификаций методов, различающихся в зависимости от того критерия, который положен в основу. Наиболее интересными в данном случае, представляются две классификации.

Одна из них, предложенная М. Н. Скаткиным и И. Я. Лернером. Согласно данной классификации методы выделяются в зависимости от характера познавательной деятельности, уровня активности учащихся.

*В ней выделяются следующие методы:*

- объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный);
- репродуктивный;
- частично поисковый (эвристический);
- проблемное изложение;
- исследовательский.

Другая, классификация методов по организации и осуществлению учебно-познавательной деятельности; методам ее стимулирования и мотивации; методам контроля и самоконтроля, предложенная Ю. К. Бабанским. Эта классификация представлена тремя группами методов:

- методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: словесные (рассказ, лекция, семинар, беседа); наглядные (иллюстрация, демонстрация и др.); практические (упражнения, лабораторные опыты, трудовые действия и др.); репродуктивные и проблемно-поисковые (от частного к общему, от общего к частному), методы самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя;
- методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности: методы стимулирования и мотивации интереса к учению (используется весь арсенал методов организации и осуществления учебной деятельности с целью психологической настройки, побуждения к учению), методы стимулирования и мотивации долга и ответственности в учении;

- методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности: методы устного контроля и самоконтроля, методы письменного контроля и самоконтроля, методы лабораторно-практического контроля и самоконтроля.

Наиболее приемлемыми методами в практической работе учителя с учащимися, имеющими ОВЗ, считаем объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный; методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля.

Группа поисково-исследовательских методов предоставляет наибольшие возможности для формирования у учащихся познавательной активности, но для реализации методов проблемного обучения необходим достаточно высокий уровень сформированности у учащихся умения пользоваться предоставляемой им информацией, умения самостоятельно искать пути решения поставленной задачи. Не все учащиеся с ОВЗ обладают такими умениями, а значит, им требуется дополнительная помощь учителя. Увеличивать степень самостоятельности учащихся с ОВЗ, а особенно детей с задержкой психического развития и вводить в обучение задания, в основе которых лежат элементы творческой или поисковой деятельности можно только очень постепенно, когда уже сформирован некоторый базовый уровень их собственной познавательной активности.

Активные методы обучения, игровые методы – очень гибкие методы, многие из них можно использовать с разными возрастными группами и в разных условиях.

Если привычной и желанной формой деятельности для обучающихся является игра, значит, надо использовать эту форму организации деятельности для обучения, объединив игру и учебно-воспитательный процесс, точнее, применив игровую форму организации деятельности обучающихся для достижения образовательных целей. Таким образом, мотивационный потенциал игры будет направлен на более эффективное освоение учащимися образовательной программы, что важно для детей с ЗПР. Роль мотивации в успешном обучении детей с ОВЗ трудно переоценить. Проведенные исследования мотивации обучающихся выявили интересные закономерности. Оказалось, что значение мотивации для успешной учебы выше, чем значение интеллекта обучающегося. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей обучающегося, однако в обратном направлении этот принцип не работает – никакие способности не могут компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность и обеспечить значительные успехи в учебе. Возможности различных методов обучения в смысле активизации учебной и учебно-производственной деятельности различны, они зависят от природы и содержания соответствующего метода, способов их использования, мастерства педагога. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

С понятием метода тесно связано понятие «приема обучения». Приемы обучения –

конкретные операции взаимодействия учителя и учащегося в процессе реализации методов обучения. Приемы обучения характеризуются предметным содержанием, организуемой ими познавательной деятельностью и обуславливаются целью применения. Реальная деятельность обучения состоит из отдельных приемов.

Кроме методов, в качестве средства активизации учебной деятельности могут выступать формы организации обучения. Говоря о различных формах обучения, имеются в виду «специальные конструкции процесса обучения», характер взаимодействия учителя с классом и характер подачи учебного материала в определенный промежуток времени, который обусловлен содержанием обучения, методами и видами деятельности учащихся.

Формой организации совместной деятельности учителя и учащихся является урок. В ходе урока учитель может использовать различные методы и приемы обучения, подбирая наиболее соответствующие содержанию обучения и познавательным возможностям учащихся, способствуя тем самым активизации их познавательной деятельности.

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, карточки с буквами). Дети выполняют задание, либо оценивают его правильность. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого учащегося.

2. Использование вставок на доску при выполнении задания, разгадывания кроссворда и т. д. Детям очень нравится соревновательный момент в ходе выполнения данного вида задания, т. к., чтобы прикрепить свою карточку на доску, им нужно правильно ответить на вопрос, или выполнить предложенное задание лучше других.

3. Узелки на память (составление, запись и вывешивание на доску основных моментов изучения темы, выводов, которые нужно запомнить).

Данный приём можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

4. Восприятие материала на определённом этапе занятия с закрытыми глазами используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д.

5. Использование презентации и фрагментов презентации по ходу занятия.

Внедрение современных компьютерных технологий в практику позволяет сделать работу учителя более продуктивной и эффективной. Использование ИКТ органично дополняет традиционные формы работы, расширяя возможности организации взаимодействия учителя с другими участниками образовательного процесса.



Использование программы создания презентаций представляется очень удобным. На слайдах можно разместить необходимый картинный материал, цифровые фотографии, тексты; можно добавить музыкальное и голосовое сопровождение к демонстрации презентации. При такой организации материала включаются три вида памяти детей: зрительная, слуховая, моторная. Это позволяет сформировать устойчивые визуально-кинестетические и визуально-аудиальные условно-рефлекторные связи центральной нервной системы. В процессе коррекционной работы на их основе у детей формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем и самоконтроль за своей речью. Мультимедийные презентации приносят эффект наглядности в занятие, повышают мотивационную активность, способствуют более тесной взаимосвязи учителя-логопеда и ребёнка. Благодаря последовательному появлению изображений на экране, дети имеют возможность выполнять упражнения более внимательно и в полном объеме. Использование анимации и сюрпризных моментов делает коррекционный процесс интересным и выразительным. Дети получают одобрение не только от логопеда, но и со стороны компьютера в виде картинок-призов, сопровождающихся звуковым оформлением.

6. Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи.

7. Активные методы рефлексии.

Слово рефлексия происходит от латинского «reflexio» – обращение назад. Толковый словарь русского языка трактует рефлексю как размышление о своем внутреннем состоянии, самоанализ.

В современной педагогической науке под рефлексией обычно понимают самоанализ деятельности и ее результатов.

В педагогической литературе существует следующая классификация видов рефлексии:

- 1) рефлексия настроения и эмоционального состояния;
- 2) рефлексия содержания учебного материала (её можно использовать, чтобы выяснить, как учащиеся осознали содержание пройденного материала);
- 3) рефлексия деятельности (ученик должен не только осознать содержание материала, но и осмыслить способы и приёмы своей работы, уметь выбрать наиболее рациональные).

Данные виды рефлексии можно проводить как индивидуально, так и коллективно.

При выборе того или иного вида рефлексии следует учитывать цель занятия, содержание и трудности учебного материала, тип занятия, способы и методы обучения, возрастные и психологические особенности учащихся.

На занятиях при работе с детьми с ОВЗ наиболее часто используется рефлексия настроения и эмоционального состояния.

Широко используется приём с различными цветовыми изображениями.

У учащихся две карточки разного цвета. Они показывают карточку в соответствии с

их настроением в начале и в конце занятия. В данном случае можно проследить, как меняется эмоциональное состояние ученика в процессе занятия. Учитель должен обязательно уточнить изменения настроения учащегося в ходе занятия. Это ценная информация для размышления и корректировки своей деятельности.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОБЗ.

Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не дает отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

Средства активизации необходимо использовать в системе, которая, объединив должным образом подобранные содержание, методы и формы организации обучения, позволит стимулировать различные компоненты учебной и коррекционно-развивающей деятельности у учащихся с ОВЗ.

Применение современных технологий и методик.

### **ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ОВЗ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### 3.1. Педагогический эксперимент и его роль в педагогической науке

Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Для оценки качества инклюзивного процесса в системе образования необходима разработка комплекса программ мониторинговых исследований, связанных с динамической оценкой психологических параметров процесса инклюзии в общеобразовательном учреждении и в системе в целом. По-нашему мнению, одним из таких показателей является готовность учителя к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

В образовательном учреждении г. Орехово-Зуево была предпринята попытка анализа готовности педагогов к реализации инклюзивного подхода в своей педагогической деятельности. Исследование было проведено методом анкетного опроса преподавателей техникума, в котором приняли участие 20 педагогов с педагогическим стажем 15 лет и выше (из них 10 чел. – мастера производственного обучения) и 10 молодых педагогов с стажем работы от 1 года до 5 лет.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается через 2 основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

*Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:*

- 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;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение)
- готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция)

- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью

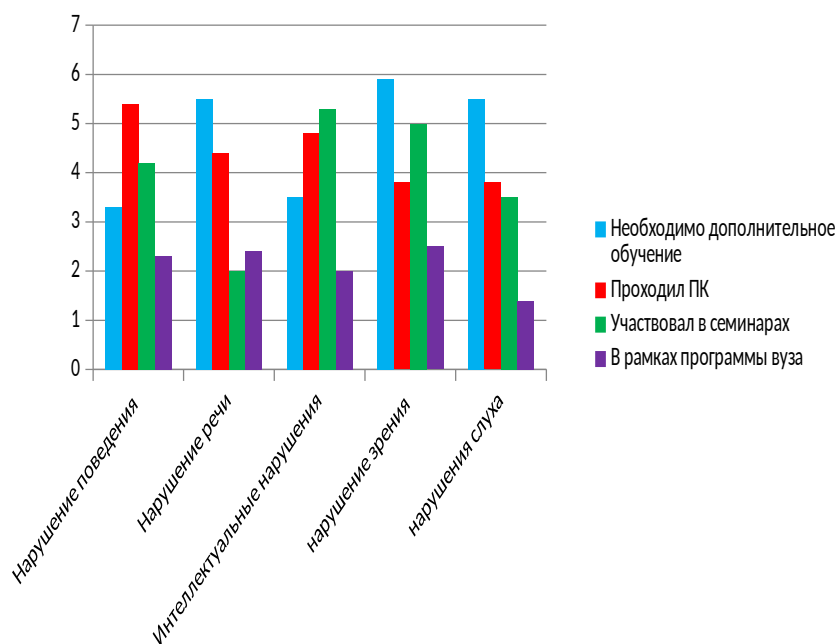
Не излагая в целом результаты исследования, проиллюстрируем некоторые поднятые нами проблемы.

Информационная осведомлённость учителя об основных положениях инклюзивного образования является основой для его профессиональной позиции. Данные показывают, что на сегодняшний день, так как в учреждении обучаются учащиеся с ОВЗ почти каждый педагог общеобразовательного учреждения знаком с основными положениями инклюзивного образования. С учётом того, что учебное учреждение строит свою деятельность по принципам инклюзивного образования, встает вопрос об информировании педагогического сообщества о принципах инклюзии в образовании, об успешном опыте инклюзивной практики. Это позволит информационно подготовить учителя к восприятию новых требований и пониманию необходимых изменений.

Основные опасения начинающих педагогов связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной педагогики, с неполным знанием форм и методов в работе с детьми с нарушениями в развитии. Подавляющее большинство опрошенных знакомы с основами коррекционной педагогики и специальной психологии в рамках педагогической работы. Начинающие педагоги общеобразовательного учреждения не проходят практику по данной учебной дисциплине в педагогическом ВУЗе (только семинары и зачет), не сталкивались с детьми с нарушениями развития в своей деятельности. Данные показывают, что молодые педагоги испытывают острый дефицит в знаниях в области коррекционной педагогики. Вследствие чего, 28% педагогов не готовы применять элементы коррекционной педагогики в своей повседневной практике, из них 72% запрашивают дополнительное обучение. Повышение квалификации в области коррекционных методов обучения может заметно изменить установки учителей к инклюзивной практике образования.

Рисунок 1.

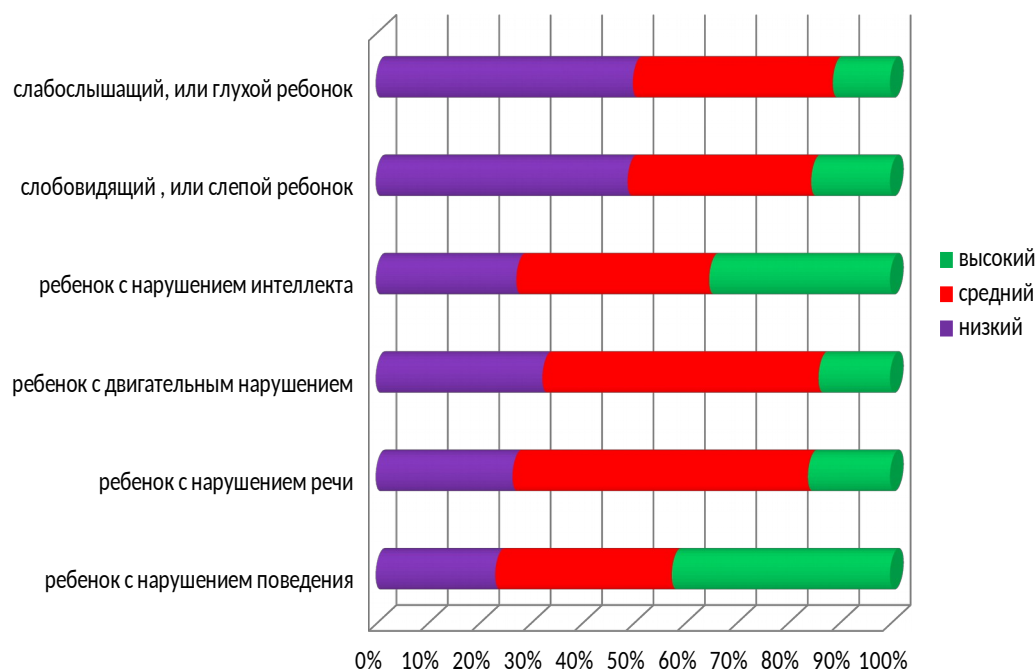
## Насколько Вам известны особенности развитие детей с различными видами нарушения



Данные по вопросу «Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?» ясно показывают необходимость систематического обучения учителей инклюзивных групп и их знакомство с клинико-психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика. Встречаются случаи, когда учитель сам выполняет за такого ребёнка задание и ставит ему за это оценку. Подобные ограничения в восприятии ученика с ограниченными возможностями здоровья, искажение отношения к нему в учебном процессе (в основном в сторону жалости и незаслуженной похвалы, а не принятия и участия) снижают требования к нему и рождают непроизвольное «вытеснение» ребёнка из поля внимания учителя на уроке. По опыту работы с учителями, впервые встретившимися с «особыми» детьми в своей педагогической практике, мы знаем, что это вопрос профессионального роста и развития самого педагога. И этап личного отношения и принятия такого ребёнка заменяется педагогическим мастерством в работе с ребёнком с учётом его индивидуальных ограничений и возможностей.

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности учителя, который занимается включением ребёнка с особенностями в развитии в процесс общего образования, становится эмоциональное принятие такого ребёнка.

## Уровень эмоционального принятия педагогом детей с нарушением развития



Анализ эмоционального принятия учеников с различными нарушениями развития показал (см. Рисунок 2), что по всем группам детей преобладает средний уровень эмоционального принятия, и в то же время есть тенденция к смещению в сторону более высокого принятия детей с нарушением поведения, и в сторону более низкого принятия детей слабовидящие и слабослышащие. Дети из этих двух групп реже встречаются в общеобразовательных учреждениях, так как дети с нарушениями слуха и зрения сразу попадают в коррекционные образовательные учреждения.

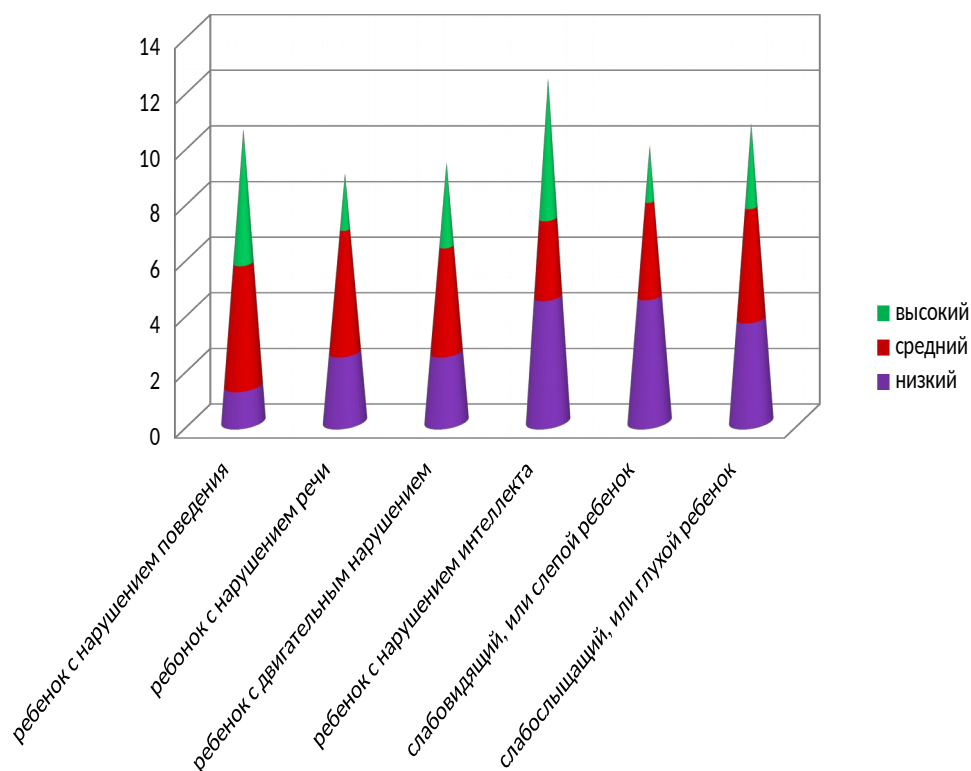
Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» - учитель психологически не принимает того ребёнка, в успешности обучения которого он не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. В ситуации детей с сенсорными нарушениями появляется ещё и коммуникативный барьер, барьер «непонимания». Наиболее проблемная группа – дети с нарушениями интеллекта. Бесспорно, они заведомо не смогут взять учебную программу, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога общеобразовательного учреждения крайне сложно (даже если учреждение лицензировано на несколько видов образовательных программ). В работе с такими детьми необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории детей во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам трудового обучения, социально-культурной адаптацией в обществе.[6]

В связи с этим, на этапе внедрения принципов инклюзии в общее образование, необходимо чётко описать категории детей, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в общеобразовательный процесс. Скорее всего, должна существовать инвариантность в определении того ребёнка, которому инклюзия будет полезна.

Как же выглядит ситуация готовности учителя включать того или иного ребёнка с особенностями развития в общеобразовательный процесс?

Рисунок 3.

### Уровень готовности педагогов к включению учащихся ОВЗ в групповую деятельность



Исследование показало, что по уровню готовности включать детей с ОВЗ в деятельность на уроке наиболее частый выбор – 2-4 – средний уровень готовности. Если рассматривать готовность педагогов к инклюзии в рамках схемы «знаем – принимаем – готовы включать», мы видим, что учителя знают особенности развития детей с ОВЗ и формы взаимодействия с ними в рамках учебной программы педагогического вуза (5-10%), многие участвовали в специальных семинарах и проходили курсы повышения квалификации по основам коррекционной педагогики. Из чего следует, что в целом активных знаний мало. Уровень эмоционального принятия более высок, чем уровень готовности включать ребёнка в образовательный процесс. Нас радует эта педагогическая осторожность, рефлексия своих профессиональных затруднений, запрос на профессиональное обучение и создание специальных условий.



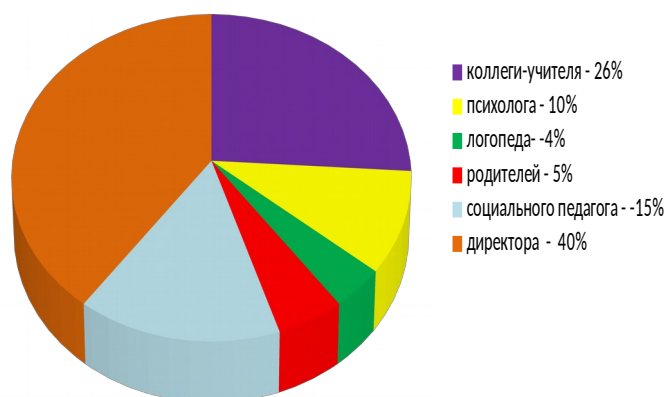
Для развития инклюзивного подхода в общем образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и детского сотрудничества, вовлечения родителей в педагогический процесс. По сути дела речь идёт о профессиональной гибкости, способности следовать за учеником, а с другой стороны – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал ребёнка, выставлять адекватные требования к его достижениям.

При анализе готовности педагогов моделировать урок и использовать вариативный подход в процессе обучения, мы получили, что преобладающее большинство (74%) педагогов используют в своей деятельности вариативные формы учебного процесса – диалог, моделирование, минигрупповую работу, исследовательскую деятельность, но при этом 56 % учителей ответили, что предпочитают, чтобы вопросы задавались после объяснения учебного материала. Ориентировка на трансляцию на уроке никогда не позволит вырастить субъекта познания, учесть индивидуальные особенности восприятия и многообразие способностей учеников. Творческий потенциал урока зависит от творческой позиции самого учителя. На вопрос «Вы используете готовые варианты заданий или составляете самостоятельно?», 72 % учителей ответили, что составляют задания самостоятельно. Важно, чтобы задания составлялись не только с учётом требований программы, но и на основе индивидуально-дифференцированного подхода с учётом индивидуальных особенностей учеников. В то время как на вопрос «На что Вы ориентируетесь при составлении или выборе наборов заданий» 64% от всех опрошенных учителей ответили, что основным критерием вариативности является уровень сложности задания. Включение ребёнка с особенностями в развитии в массовые группы потребует от учителя владения педагогическими технологиями, способности индивидуализировать процесс обучения, адаптировать учебный материал под индивидуальные возможности ученика, создавать индивидуальный план реализации образовательной программы. Эти профессиональные изменения учителя требуют поддержки специалистов.

На вопрос «Чью помощь Вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях?» большинство учителей назвали педагога-психолога (41% респондентов), 26% учителей обращаются к своим коллегам, и только 19 % учителей обсуждают проблемы ребёнка с его родителями.(см. Рисунок 4)

Рисунок 4.

## Чью помощь Вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях с обучающим



Вопрос вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс на сегодняшний день разработан очень слабо и нуждается в организационном и технологическом описании. Психология родителей детей с ОВЗ имеет свои особенности и рождает вопросы как для учителя, так и для сопровождающего психолога. Вопросы психолого-педагогического сопровождения участников инклюзивного процесса требуют отдельной статьи, но ясно одно, что учителя не должны существовать сами по себе, они нуждаются в постоянной методической поддержке и психологическом сопровождении, особенно работая в условиях инклюзии.

В Италии, где 94 % школ являются инклюзивными, большинство учителей, принимая инклюзию, имеют серьезные проблемы по внедрению ее в жизнь класса. Они предпочитают переносить всю ответственность за обучение учащихся с нарушениями в развитии на плечи учителей поддержки. В наших инклюзивных школах нет учителей поддержки, нет ассистентов у учителя, редко встречаются тьюторы у ребёнка. Всё это увеличивает нагрузку на самого учителя, накладывает на него серьёзные требования по изменению содержательной и организационной стороны учебного процесса.

Велика доля участия специалистов сопровождения не только в обеспечении качества инклюзивного процесса, но и в работе с профессиональным выгоранием учителя инклюзивной школы. Эффективным методом профилактики профессионального выгорания педагогов является балинтовская группа, которая позволяет купировать профессиональный стресс и получить эмоциональную поддержку коллег. Главное, чтобы в учреждении существовало профессиональное сообщество, заинтересованное в успехе, взаимной поддержке и обсуждении трудностей.

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Постепенная профессиональная трансформация, в которую вовлекаются учителя, связана с освоением новых профессиональных навыков, с изменением своих установок в отношении учеников, отличающихся от своих сверстников.[5] Наш опыт показывает, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те учителя, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать учеников с инвалидностью «как любых других ребят»;
- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать учеников в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль учителя. Липски и Гартнер [8] считают, что учителя способствуют активизации потенциала учащихся, сотрудничая с другими преподавателями в междисциплинарной среде без искусственного разграничения между специальными и массовыми педагогами. Учителя вовлекаются в разнообразные виды общения с учениками, так что узнают каждого индивидуально. Кроме того, учителя участвуют в широких социальных контактах вне школы, в том числе с социальными ресурсами поддержки и родителями.

### 3.2 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Для оценки эффективности подготовки учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования были проведены исследования уровней сформированности компонентов готовности учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.

Для оценки уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования было проведено исследование методом анкетного опроса, рассматривались 2 основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Исследование было проведено методом анкетного опроса. Для оценки уровня готовности педагога к работе с детьми ОВЗ была проведена анкета (Приложение ). На основании полученных результатов по вопросу «Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?». Данные ясно показывают необходимость систематического обучения учителей инклюзивных групп и их знакомство с клинико-психолого-педагогическими характеристиками нарушений в развитии ученика. Анализ эмоционального принятия учеников с различными нарушениями развития показал, что преобладает средний уровень эмоционального принятия и в то же время есть тенденция к смещению в сторону более высокого.

В формировании психологической готовности особое место принадлежит *эмоциональному компоненту*, который является своего рода «стержневым, направляющим образованием», т. к. «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения» [6]. Правда, наличие эмоциональной готовности «еще не говорит о наличии психологической готовности к деятельности, но существование последней невозможно без первой». Именно в эмоциональной сфере отражаются и проявляются наиболее значимые характеристики психологической готовности к инклюзивной практике, которые характеризуется личностно-педагогической направленностью. Проявляются в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности (доказано, что эмоциональное принятие ребенка с ОВЗ влияет на эффективность деятельности учителя), а также мотивационно-ценностном отношении к процессу обучения, в котором реализуются субъект-субъектные отношения.

По уровню готовности педагога включать обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс исследование показало, средний уровень готовности.

Учителя должны стараться ежедневно находить возможность говорить с детьми на любые темы, которые их интересуют или беспокоят.

Более эффективно выносить подобные вопросы на открытое обсуждение и коллективно рассматривать их, чем встречаться с отдельным ребенком во время

перемены, хотя в некоторых случаях именно это бывает лучшим вариантом. Во всех группах и классах, если кого-то обидели (даже слегка), педагог может остановить занятие и обсудить это. Группа может обсуждать вопрос, и целью обсуждения является развитие позитивное отношение. Ребенок, который подвергся унижению, на первый взгляд, небольшому, должен знать, что учитель на его стороне, и что весь класс/группа знает об этом. Педагоги должны использовать свой авторитет для того, чтобы разобраться в происшедшем.

Следует рассказывать класс/группу таким образом, чтобы дети, насколько это возможно, могли работать автономно, имея легкий доступ к оборудованию. У педагогов должен быть гибкий подход к выполнению заданий, которые обязательны в определенных учебных планах.

Следует разбить класс на группы, по парам, и по маленьким группам, дать индивидуальные задания. Убедитесь в том, что состав групп варьируется (принимая во внимание интересы детей) – необходимо присутствие в группах людей с инвалидностью и без, разного социального и этнического происхождения и пола.

Учитель должен показывать, что ценит каждого ребенка, открыто хвалит индивидуальные усилия каждого и достижения класса в целом, также призывая класс развивать эти достижения. Так следует поступать во всех областях – творческой, физической, социальной и академической – давая понять, что соревнование между детьми неприемлемо. Это создаст в классах большой моральный комфорт.

Такая профессиональная позиция учителя позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания.

## Выводы по третьей главе

1. Для оценки педагогической эффективности подготовки учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования был проведен метод анкетного опроса. В анкетирование приняли участие педагоги образовательного учреждения. В ходе анкетирования анализировались три вопроса: «Насколько Вам известны особенности развития детей с различными видами нарушений?», «Уровень готовности педагогов к включению учащихся с ОВЗ в деятельность», «Чью помощь Вы готовы запрашивать в сложных педагогических ситуациях».

2. В результате опытно-экспериментальной работы были выявлены уровни готовности учителя к работе в условиях инклюзивного образования:

- 1 уровень -средний, характеризуется тем, что сформированность компонентов, определяющих готовность учителя к работе в условиях инклюзивного образования можно назвать теоретической осведомленностью на среднем уровне.
- 2 уровень - средний, характеризуется значительным объемом и широтой знаний, умений, навыков, необходимых учителю для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.
- 3 уровень - выше среднего, характеризуется умением применять полученные знания, умения, навыки для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.
- 4 уровень – средний уровень готовности учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, характеризуется творческой самореализацией.

3. Целью формирующего этапа эксперимента была реализация модели подготовки будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Для этого были: 1) установлены формы, методы и средства обучения, наиболее способствующие формированию готовности будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования; 2) разработано и внедрено научно-методическое обеспечение.

4. Контрольный этап эксперимента включал в себя проверку гипотезы исследования. Для этого была выполнена проверка эффективности подготовки учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования.

6. Результаты педагогического эксперимента говорят о том, что к окончанию обучения у большинства педагогов в экспериментальной группе компоненты готовности учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования сформированы у педагогов с большим стажем на 75% и у молодых педагогов на 20% соответственно.

7. Результаты педагогического эксперимента подтверждают гипотезу исследования и свидетельствуют о целесообразности внедрения предлагаемой модели подготовки учителя к работе в условиях инклюзивного образования в учебный процесс

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Определена сущность понятия инклюзивного образования, которое определяется как часть общего образования, подразумевающая доступность образования для всех, в плане приспособления к различным потребностям всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Проведенный анализ научной, научно-методической, психологопедагогической литературы позволил уточнить определение готовности учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, которую мы определяем как совокупность знаний и представлений об особенностях учащихся с ограниченными возможностями здоровья, владение способами и приемами работы с этими учениками в условиях инклюзивного образования, а также сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности.

3. Выявлены компоненты готовности будущего учителя к работе в условиях инклюзивного образования:

- мотивационный - это совокупность стойких мотивов к работе в условиях инклюзивного образования, направленность к осуществлению эффективного процесса обучения, признание каждого ученика субъектом учебной деятельности, формирование внутренней готовности к позитивному восприятию учеников с ограниченными возможностями здоровья;
- когнитивный - система знаний и представлений о проблеме инвалидности, особенностях психического и физического развития лиц с ограниченными возможностями здоровья и особенностях построения педагогического процесса с такими учащимися;
- креативный - отражает творческую активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, а так же развивать творческий потенциал учащихся с ограниченными возможностями, руководствуясь их возможностями;
- деятельностный - состоит из способов и приемов реализации профессионально-педагогических знаний в работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья и предполагает формирование у будущих учителей соответствующих профессиональных компетенций.

4. Разработана и апробирована модель подготовки учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, включающая цель, подходы, принципы и содержащая компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный.

Целевой компонент предполагает формулирование цели и задач процесса подготовки будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования. Содержательный компонент включает теоретические основы специальных дисциплин, общепрофессиональные науки (педагогика, психология личности, дефектология и специальная педагогика). Процессуальный компонент требует использования методов, средств и форм обучения и регулирования процессом, ориентированных на качественную подготовку будущих учителей. Функцией этого компонента является построение учебного процесса в соответствии с логикой содержания и поставленной цели. Процесс подготовки будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования предполагает формирование особой культуры учителя по отношению к индивидуальным особенностям учащихся, умения адаптировать материал с учетом их возможностей. Оценочно-результативный компонент характеризуется показателями и уровнями готовностями будущего учителя к предстоящей работе, с учетом особенностей построения учебного процесса и контингента учащихся.

В ходе экспериментальной работы доказана эффективность модели подготовки учителя к работе в условиях инклюзивного образования.

5. Основные положения и выводы, содержащиеся в дипломной работе, дают основание считать, что гипотеза и задачи исследования решены. Поставленная цель достигнута, а результаты внедрения позволяют утверждать, что исследование имеет реальную научную, теоретическую и практическую ценность.

Полученные результаты не исчерпывают всех аспектов обозначенной темы и открывают перспективы для дальнейшего исследования инклюзивного образования в сфере высшего профессионального обучения.



## Библиографический список

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий: 2-е изд., испр. и допол. Текст. -М.: Адепт, 1998.-217с.,
2. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений Текст. / Л.И. Акатов. М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Аксенова, Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной (коррекционной) педагогики Текст. // Дефектология.2002. №3. С. 15.
4. Алехина, С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании Текст. // Психологическая наука и образование. 2011. №1. С. 83-92
5. Алехина, С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании вконтексте проектной инициативы «Наша новая школа» Текст. // Психолого-педагогическое обеспечение национальнойобразовательной инициативы «Наша новая школа». С. 104-116
6. Аллин, О.Н., Сальникова Н.И. Кадры для эффективного бизнеса. Подбор и мотивация персонала. Текст. — М.: Генезис, 2005. — 248 с.
7. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.2 Текст./ Под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980 - 288 с.
8. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс Текст./ В. И. Андреев. Казань: Издательство Казанского университета, 2006. - 565 с.
9. Андреева, Л. В. Сурдопедагогика. Текст. М.: Академия, 2005. 576 с.
10. Аношкин, А.П. Основы моделирования в образовании: Учебное пособие. Текст. Омск: ОмГПУ, 1988.-144 с.,
11. Апатова, Л.В. Выделение типологических групп учащихся как условие совершенствования методов обучения географии в средней школе. Текст./ Под ред. Алферьевой. М.: МГОИ, 1986. - С.62-72.
12. Бабанский, Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. М. : Просвещение.- 1983.-367 с.,
13. Баранов, А.А., Альбицкий, В.Ю. Социальные и организационные проблемы педиатрии. Избранные очерки. Текст. М.: Династия,2003.- 511с.
14. Введение в профессию «Социальный педагог» Лекция 6. Понятие нормы и отклонения от нормы в социальной педагогике Электронный ресурс.  
<http://www.fage87.hl8.ru/6.html> Дата обращения 26.02.2011
15. Викулина, М. А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации: Учеб. пособ. Текст./ М. А. Викулина. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. 296 с.

16. Вишнякова, Н.Ф. Креативная акмеология: Психология развития творческой личности взрослого человека. Т.2. Текст. Прикладная креативная акмеология. Минск: ООО «Дэбор», 1998. - 298с.
17. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Текст. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999.
18. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства Текст./ Т. В. Габай. -М.: изд-во Московского ун-та, 1998. - 254 с.
19. Галимов, Б.С. Новые перспективы философского исследования проблемы духовного развития человека: Препринт Текст./ Б.С. Галимов, И.Г. Васильева. Уфа: БГУ, 2001. - 53 с.
20. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) Текст./ Б.С Гершунский. Совершенство, 1998. - 608с.,
21. Горб, В.Г. Педагогический мониторинг образовательного процесса как фактор повышения его уровня и результатов Текст.// Стандарты и мониторинг, 2000, № 5 - С.4.
22. Гузеев, В. В. Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС Текст./ В. В. Гузеев. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. - 96с.
23. Давыдов, В. В. Проблема развивающего обучения: опыттеоретического и экспериментального психологического исследования Текст./ В. В. Давыдов. М. : Педагогика, 1986. - 302 с.
24. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование и компетентность участников образования Текст./ А. Н. Дахин // Школьные технологии.- 2007. № 6. С. 64-72.
25. Детская инвалидность: (Проблемы и пути решения) Текст./ И.
26. Дзятковская, Е.Н., Здоровье и образование (теория, диагностика, практика реабилитации) Текст./ Е.Н. Дзятковская, В.И. Нодельман,
27. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности. Текст./ М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, — Мн.:БГУ, 1978- 182с.
28. Жаворонков, Р.Н. Реализация права детей-инвалидов на образование (европейская практика и российский опыт) Текст./ Р. Жаворонков// Человек и труд. 2005.№ 9. - С. 22-28.
29. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Текст., Саратов: Научная книга, 2003
30. Инклюзивное образование :от методологической модели к практике Текст./ М.М. Семаго, Н.Я. Семаго // Вестник Московского городского педагогического университета : научный журнал/ Ред. А.И. Савенков.- 2009. № 4(14)2010. С.81-91.
31. Инклюзивное образование детей-инвалидов Текст./ Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И.// Социологические исследования. Май 2003. № 5.1. С. 100-106.

32. Инклюзивное образование. Выпуск 1. Текст. М.: Центр «Школьная книга», 2010. - 272 с.
33. Инклюзивное образование. К постановке проблемы Текст./ В. О. Косс.// Социальная работа в России: Образование и практика Сборник научных трудов/ Под редакцией профессора Н.А. Грика .173-177
34. Инклюзивное образование: методология, практика, технологии:
35. Ковалев, А.Г. Психология личности. 3-е изд., перераб. и доп. Текст./ А.Г. Ковалев. - М.: Просвещение, 1970. - 341 с.
36. Коноплева, А.Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография. Текст./ А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская Мн.: НИО, 2003. - 232 с.
37. Косс, В. О. Инклюзивное образование. К постановке проблемы Текст./ В. О. Косс. .173-177
38. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Текст.- М.: Высшая школа, 1990. 119с. и др.
39. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.- 144 с.
40. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся Текст./ Н. В. Кузьмина// Сов. педагогика. 1984.№ 1. - С. 20-26.
41. Кулько, В.А., Цехмистрова Т.Д. Формирование у учащихся умений учиться./В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова Текст. -М.: Просвещение, 1983. 80с.
42. Лошакова, И.И. Вопросы дифференцированного обучения детей-инвалидов Текст.// Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. С. 15-21.
43. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Пед. ин-та СГУ, 2002.
44. Макаренко, А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта Текст. // Макаренко А. С. Пед. соч. : в 8 т. М. : АПН РСФСР, 1984.-4 т.-С. 478
45. Макаренко, А. С. О воспитании Текст./ А. С. Макаренко. М.: Политиздат, 1988. - 255 с.
46. Медведев, Д. А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива Текст.// Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль2010.
47. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006.

48. Минеева, С. Ю. Педагогические условия формирования у студентов университета готовности к проектированию здоровьесберегающего педагогического процесса: Автореф. дис. . канд. пед. наук Текст./ С. Ю. Минеева. Шуя, 2001. - 23 с., с.20.
49. Мифы об инклюзивных школах. По материалам национального института по развитию городского образования (США) (перевод О. Дроздовой) Электронный ресурс. <http://www.inclusiveschools.org> Дата обращения 15.01.2011
- 50 . Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. - 2010. - № 1.
51. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. [http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr\\_fgos\\_2009\\_of\\_1n\\_01.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/noo/pr_fgos_2009_of_1n_01.pdf)
52. Щербакова А.М., Шеманов А.Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. №2. – С. 63-8.
- Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat  
<http://www.dissercat.com/content/podgotovka-budushchego-uchitelya-k-rabote-s-uchashchimisya-v-usloviyakh-inklyuzivnogo-obrazo#ixzz3O7ULyAPW>

**Анкета для педагога  
Уважаемый коллега!**

*Министерство образования и науки РФ проводит мониторинг профессиональной готовности педагогов к реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ.*

*Предлагаем Вам принять участие в исследовании. Заполнение анкеты займет не более 15 мин.*

Наименование образовательного учреждения (полное)

Ваше образование

среднее

высшее

профессиональное

Ваша должность (укажите)

1. Укажите свой стаж работы с детьми с ОВЗ?

До 3 лет

От 3 до 10 лет

От 10 до 20 лет

Более 20 лет

2. Какие знания Вы считаете наиболее важными при работе с детьми с ОВЗ?  
(Выберите не более 3х вариантов ответа)

- О развитии конкретного ребенка
- Об особенностях развития детей с различными типами нарушений
- Об организации учебного взаимодействия детей в классе
- О способах адаптации содержания программы обучения
- Об условиях, необходимых для обучения
- О способах адаптации учебного материала
- О технологиях включения ребенка с ОВЗ в детский коллектив

3. Оцените уровень своих знаний об особенностях развития детей с каждым типом нарушений развития

	Тип нарушения	Высокий	Средний	Низкий
1	Нарушения слуха	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Нарушения речи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Нарушения зрения	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Нарушения опорно-двигательного аппарата	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Задержка психического развития	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Умственная отсталость	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Множественные нарушения	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Расстройства аутистического спектра	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Ваш опыт обучения детей с ОВЗ:

- Индивидуальное обучение на дому
- Дистанционное обучение
- Класс для обучающихся со сложной структурой дефекта
- Класс КРО
- Общеобразовательный класс
- Специальный (коррекционный) класс I-VIII видов

5. Что Вы понимаете под адаптацией образовательной программы?
- Изменение программного материала по предмету
  - Использование индивидуального учебного плана
  - Учет индивидуальных особенностей ребенка
  - Дифференциация учебного материала по уровню сложности
- Другое (напишите)
6. Выберите из предложенных форм работы с классом на уроке одну наиболее привычную для Вас.
- Фронтальная
  - Работа в подгруппах
  - Индивидуальная
  - Работа учащихся в парах
7. Оценивая результаты учебной деятельности ребенка Вы ориентируетесь в первую очередь на:
- Уровень достижений ученика по предмету
  - Индивидуальную динамику развития ученика
  - Индивидуальные особенности ребенка
8. Какая цель, по Вашему мнению, первоочередная для педагога
- Освоение образовательной программы
  - Социализация ребенка
  - Поддержка развития ребенка
  - Коррекция нарушений в развитии ребенка
9. Выделите специальные образовательные условия, создание которых зависит от учителя (*выберите не более трех вариантов*)
- Организация учебного места для ребенка
  - Увеличение сроков освоения материала
  - Адаптация учебного материала
  - Включение родителей в образовательный процесс
  - Привлечение специалистов сопровождения

Другое(напишите)

10.Какие методы адаптации учебного материала Вы считаете наиболее оптимальными?

- Упрощение инструкции
- Сокращение объема задания
- Изменение дидактического материала
- Применение наглядного способа
- Индивидуальный способ подачи задания
- Разработка индивидуального варианта задания

Другое (напишите)

11. Укажите степень эмоциональных затруднений, которые Вы испытываете при контакте с детьми с нарушениями развития (Необходимо выбрать по каждому виду нарушения подходящее значение, где 0 – минимальная трудность, а 10 – максимальная трудность):

Нарушения слуха	выбрать
Нарушения речи	выбрать
Нарушения зрения	выбрать
Нарушения опорно-двигательного	выбрать
Задержка психического развития	выбрать
Умственная отсталость	выбрать
Множественные нарушения	выбрать
Расстройства аутистического	выбрать

12.Какая форма взаимодействия с родителями наиболее привычна для Вас?

- Родительские собрания
- Индивидуальные беседы
- Посещение семьи
- Родительские клубы
- Совместные мероприятия семьи и школы
- Взаимодействие с родительским комитетом

13.Каким образом Вы определяете трудности у обучающегося?



- По успеваемости ребенка
- По наблюдению за ребенком в ходе учебного процесса
- По результатам диагностики специалистов
- По жалобам родителей

Другое (*напишите*)

**14.** Каким Вы видите результат образования для ребенка - инвалида?

- Ценовое образование в стандартные сроки
- Ценовое образование в пролонгированные сроки
- Нецензовое образование в группах детей, со схожими нарушениями развития
- Нецензовое образование, в рамках индивидуальных возможностей отдельного ребенка
- Способность продолжить образование
- Способность к самостоятельной жизни

**15.** Включение детей с различными типами нарушений в массовый класс – сложная педагогическая задача. Насколько Вы готовы обучать ребенка с ОВЗ совместно с другими детьми? (*Необходимо выбрать по каждому виду нарушения подходящее значение, где 0 – минимальная готовность, а 10 – максимальная готовность*):

Нарушения слуха	выбрать
Нарушения речи	выбрать
Нарушения зрения	выбрать
Нарушения опорно-двигательного	выбрать
Задержка психического развития	выбрать
Умственная отсталость	выбрать
Множественные нарушения	выбрать
Расстройства аутистического	выбрать

**16.** С кем из перечисленных специалистов Вы наиболее часто взаимодействуете в своей профессиональной деятельности? (*Выберите не более двух ответов*).

- Учителя
- Психолог
- Логопед
- Дефектолог

Медицинский работник

Социальный педагог

**17.**Какой вид поддержки своей деятельности Вы ожидаете в процессе работы с детьми с ОВЗ?

Консультации специалистов

Методическую помощь коллег

Поддержку со стороны администрации

Помощь ассистента на уроках

Обеспечение дидактическим материалом

Участие родителей

Помощь тьютора ученика

**18.**Назовите три основные трудности, которые возникают у Вас при работе с детьми с ОВЗ (*Впишите текст в пустые поля*)

Трудность 1	
Трудность 2	
Трудность 3	

**19.** Что в инклюзивном образовании вызывает у Вас больше всего сомнений?  
(Выберите не более 2х ответов).

- Негатив со стороны родителей детей без особенностей развития
- Отсутствие у педагогов специальных знаний, методов обучения
- Проблемы в общении инклюзивных детей с детьми без особенностей развития
- Снижение успеваемости детей без особенностей развития
- Страх родителей инклюзивных детей перед обучением в массовой школе
- Сопrotивление педагогов самой идее инклюзии
- Незаинтересованность руководителя образовательной организации

**20.** По Вашему мнению, какой результат получения образования важен для родителей ребенка с ОВЗ?

- Получение аттестата
- Формирование жизненной позиции
- Социализация ребенка
- Приобретение опыта общения
- Развитие речи

**21.** Вы знакомы с текстом концепции Специального Федерального Государственного образовательного стандарта?

- Читал
- Обсуждал с коллегами
- Слышал про него
- Не знаком

**22.** Укажите степень Вашего согласия с каждым из перечисленных ниже утверждений. (Поставьте отметку в соответствующем Вашему выбору столбце.)

Утверждение	Согласен	Сомневаюсь	Не согласен
Ценность человека не зависит от его достижений	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Все люди нуждаются в поддержке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ребенок приходит в школу, чтобы получать знания	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Все дети должны учиться вместе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Спасибо, за участие в исследовании!**