

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра специальной педагогики и психологии

Выпускная квалификационная работа

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Работу выполнил:
магистрант направления подготовки
44.04.02 Психолого-
педагогическое образование
магистерская программа
«Инклюзивное обучение и
комплексное сопровождение
лиц с ОВЗ»
Барсукова Дарья Сергеевна

(ФИО, подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Р. Ворошникова

Руководитель :
канд. пед. наук, доцент кафедры
специальной педагогики и
психологии
Наумов Александр Анатольевич

«___» _____ 2017 г.

(ФИО, подпись)

ПЕРМЬ
2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации	
1.1. Понятие инклюзивного образования в России и за рубежом.....	7
1.2. Понятие инклюзивной компетентности, ее компоненты и структура.....	13
1.3. Особенности работы в инклюзивной группе детского сада.....	18
Выводы по первой главе.....	21
Глава 2. Модель формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации	
2.1. Принципы построения процесса формирования инклюзивной компетентности.....	22
2.2. Модель формирования инклюзивной компетентности педагогов ДОУ.....	25
Выводы по второй главе.....	30
Глава 3. Изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации	
3.1. Организация исследования	31
3.2. Задачи и методы исследования	31
3.3. Анализ уровня сформированности инклюзивной компетентности педагогов	35
3.4. Программа формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе профессиональной подготовки	40
3.5. Педагогические условия, способствующие успешному формированию инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.....	47
Заключение	48
Библиографический список	50
Приложения	

Введение

Актуальность осуществления инклюзивного образования в сфере развития современной образовательной системы не вызывает сомнений. Общеизвестно, что современная система специального образования претерпевает изменения. Эти изменения ориентируют на работу с детьми с особыми образовательными потребностями в разных направлениях.

С 1 января 2014 года был введен в действие в Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, где говорится о выравнивании стартовых возможностей выпускников дошкольных образовательных учреждений, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

В стандарте учитываются индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. [44]

В настоящее время отношение к детям с ОВЗ заметно изменилось: мало кто возражает, что образование должно быть доступно для всех детей без исключения, основной вопрос в том, как сделать так, чтобы ребенок с ОВЗ получил не только богатый социальный опыт, но были реализованы в полной мере его образовательные потребности, чтобы участие ребенка не снизило общий уровень образования других детей.

«Инклюзивное» образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются

вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Одним их важнейших направлений деятельности, в условиях модернизации в системе образования, является развитие кадрового потенциала. В п. 3.2.5 ФГОС обозначено: педагогические работники, реализующие программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей. [44]

Понятие «профессиональная компетентность педагога» широко рассматривалось в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг. XX в. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов); другие – с уровнем профессионального образования (Б.С. Гершунский); определяют её как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д.М. Гришин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.И. Пискунов и др.); рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально - значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т.Г. Браже, Н.И. Запрудский). Несмотря на различия в подходах к определению сущности данного понятия, большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагога как системное явление и под этим термином понимают сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность. [14]

В России до середины 90-х годов XX века обучение детей с ограниченными возможностями здоровья осуществлялось преимущественно в школах-интернатах, что приводит к социальной изоляции этих детей и устранению родителей от их воспитания.

Вследствие этого выпускники учебных заведений интернатного типа испытывают трудности дальнейшей интеграции в социум. Вместе с тем многие дети, находящиеся под патронатом системы специального образования, могут обучаться в общеобразовательных учебных заведениях. Учитывая общемировой подход к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья вместе с нормально развивающимися сверстниками, в России в последние годы усиливается процесс их интеграции и включения в общеобразовательную среду.

Российская педагогика предпринимает шаги, направленные на эволюционные изменения в образовании, связанные с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения (Л.И.Аксёнова, И.М. Бгажнокова, Н.С. Грозная, Л.Н. Давыдова, И.В. Искрук, В.В. Коркунов, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.М. Шипицина и др.).

Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы России в значительной мере зависит от квалификации кадров, что требует внесения изменений в процесс подготовки педагогов. И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации как составляющей их профессиональной компетентности.

Объект – особенности формирования инклюзивной компетентности.

Предмет – формирование инклюзивной компетентности педагогов в условиях дошкольной образовательной организации.

Контингент – педагоги инклюзивной группы детского сада.

Цель – разработка программы формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.

Задачи:

1. Рассмотреть современное состояние проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации.

2. Охарактеризовать сущность и структуру инклюзивной компетентности воспитателей.

3. Разработать программу формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе профессиональной подготовки.

Методы исследования:

- теоретический анализ научной литературы (философской, психологической, педагогической);
- эмпирические методы (включенное наблюдение, беседа, анкетирование, метод экспертных оценок).

Теоретическая значимость исследования:

- обоснована необходимость формирования в процессе профессиональной подготовки педагогов инклюзивной компетентности как составляющей их профессиональной компетентности;

- в понятийный аппарат теории профессионального образования введено понятие «инклюзивная компетентность», определены его сущность, структура;

- исследованные теоретические основы формирования инклюзивной компетентности педагогов могут способствовать дальнейшей разработке проблемы подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного обучения.

Практическая значимость исследования состоит в принципиальной возможности использования содержащихся в нём материалов и выводов при подготовке педагогов в системе дошкольного образования для осуществления коррекционно-педагогического и воспитательного процесса в инклюзивных группах.

Глава 1. Теоретические основы формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

1.1. Понятие инклюзивного образования в России и за рубежом

Одна из важнейших задач государства – реализация права людей с ограниченными возможностями здоровья на получение общего образования наравне со всеми. Данный тезис прописан в «Законе об образовании», а также в Конвенции ООН «О правах инвалидов».

Термин "инклюзия" в переводе с английского языка означает "включенность". Инклюзивное образование (фр. *Inclusif* - включающий в себя, лат. *Include* - заключаю, включаю) - процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей, и признающую, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. [12]

К сожалению, в России понятия "инклюзия" и "инклюзивное образование" не знакомы широкому кругу общественности. Хотя в развитых странах эти термины не только известны, но и закреплены законодательно, а само образование поддерживается многими международными организациями такими, как ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

По данным опроса ЮНЕСКО установлено, что $\frac{3}{4}$ стран признают необходимость развития интегрированного обучения детей с особыми потребностями. Изучение проблем интеграции отнесено к приоритетным

направлениям научных исследований в более чем половине всех стран, участвовавших в опросе.

Интеграция означает приведение в соответствие потребностей детей с психическими и физическими нарушениями с системой образования, остающейся в целом неизменной: массовые школы не приспособлены для детей-инвалидов (причём ученики с инвалидностью, посещая массовую школу, не обязательно учатся в тех же классах, что и все остальные дети).

Инклюзия – это наиболее современный термин, который толкуется следующим образом: это реформирование школ и перепланировка учебных помещений таким образом, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех без исключения детей. [4]

Инклюзивные детские сады нацелены на принципиально новые образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются образованием. Цель таких детских садов – дать всем воспитанникам возможность наиболее полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе, местном сообществе, тем самым обеспечить наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества.

Педагоги, работающие в детских садах на принципах инклюзии, принимают на себя следующую ответственность: воспитывать всех учеников, которые к ним приписаны; принимать гибкие решения в вопросах преподавания и осуществлять их мониторинг; обеспечивать обучение в соответствии с типичной учебной программой, адаптируя детали в том случае, когда прогресс, достигаемый детьми, отличается от ожидаемого. Они должны уметь преподавать для разнообразной аудитории, координировать поддержку для воспитанников, требующих более интенсивных услуг, чем те, что предоставляются их сверстникам. Деятельность воспитателя постепенно трансформируется, появляется желание: взаимодействовать с детьми, отличающимися от своих сверстников; освоить навыки, необходимые для воспитания во всех детских садах; изменить свои установки в отношении воспитанников, отличающихся от своих сверстников.

В США с 1875 по 1914 годы вводилось обязательное школьное образование, в связи с этим были сформированы классы для детей, которые считались умственно недоразвитыми, а также для тех, кого полагали «неисправимыми за их поведение», глухих или физических инвалидов. В этот же период Национальная ассоциация образования создала Департамент специального образования. Развивались тесты измерения интеллекта, прибывали потоки иммигрантов, росло количество организованной рабочей силы, развивались психологические теории. Все эти факторы повлияли на школьную систему, в которой складывались принципы измерения и определения индивидуальных различий и потенциала. В 60-70-е годы раздаются голоса критики против школы, которая повинна в неудачах учеников. В исследованиях Джейн Мерсер подчеркивалось, что каждая социальная система дает человеку новые определения, поэтому инвалидность является продуктом социальных договоренностей.

М. Рейнольдс пишет историю специального образования как постепенного прогресса по включению учащихся с инвалидностью в систему массовой школы — в отношении расположения школ, принципов отбора. Этот исследователь утверждает, что улучшение обучения в условиях массовой школы приведет к уменьшению числа детей, направляемых в спецклассы и спецшколы, а также то, что во многом программы, предоставляемые для учащихся с разными видами инвалидности, не отличаются от программ, по которым учатся так называемые дети в ситуации риска. Кроме того, он полагает, что сегодня в американском обществе фиксируется стабильный рост интереса к реструктуризации школ таким образом, чтобы они могли включать всех учащихся.

В 1962 году Рейнольдс предложил, а затем И.Дено усовершенствовал понятие каскада сервисов. Этот каскад, или континуум, представляет модель для конструирования услуг по удовлетворению потребностей отдельных учащихся и ранжируется от обучения при больнице и домашнего обучения до спецшкол, и, наконец, обычных классов массовой школы. [13]

В Законе 1977 года «Образование для всех детей-инвалидов» приводится перечень соответствующих дополнительных услуг, необходимых для помощи детям-инвалидам в получении специального образования»: транспорт, логопедия, аудиология, психологические услуги, физиотерапия, рекреация, оккупационная терапия, ранняя идентификация, медицинские услуги, школьный врач или медсестра, школьный социальный работник, психолог, услуги социальной работы для детей и семьи, консультирование и подготовка родителей. В 1990-е годы в США принимается закон об образовании для всех детей с инвалидностью, с его принципом индивидуализированного обучения, а также закон об образовании индивидов с инвалидностью. [40]

Понятие инклюзии (включения) было введено в теорию и политику современного образования благодаря работам Мадлен Уилл, экс-ассистента государственного секретаря департамента образования США.

По её мнению принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с инвалидностью должен соответствовать континуум сервисов, в том числе такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей. Это понятие обозначает следующий шаг по сравнению с интеграцией и мейнстримингом.

Переход к инклюзивному образованию в отечественном контексте в принципе уже был предопределен тем, что Россия ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов: Декларация прав ребенка (1959); Декларация о правах умственно-отсталых (1971); Декларация о правах инвалидов (1975); Конвенция о правах ребенка (1975).

Но чтобы Россия стала цивилизованной страной с цивилизованным образованием, нужно не только принять закон о специальном образовании, или об образовании лиц с ограниченными возможностями, но и иметь благоприятное общественное мнение по данному вопросу, а также создать институциональные условия для реализации прав инвалидов. Система

образования в современной России переживает глубокие изменения, различные учебные заведения трансформируются в результате правительственных реформ и под влиянием рыночной экономики. При этом на повестку дня выходят ценности социального включения, интеграции, хотя общественное мнение по этому вопросу далеко не однородно.

Существует законопроект РФ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)», который с 1996 года ждет своего принятия Президентом Российской Федерации. Им устанавливается возможность обучения детей-инвалидов в массовой школе, а в Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится уже о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях - в специальных школах-интернатах». Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований. Социальная роль таких учреждений, как школы-интернаты для детей с нарушениями развития, подвергается переоценке. [11]

Специальное образование, с одной стороны, создает особые условия для удовлетворения потребностей учащихся в медицинских и педагогических услугах, а с другой - препятствует социальной интеграции инвалидов, ограничивая их жизненные шансы. Гуманистической альтернативой выступает интегрированное, или инклюзивное (совместное), обучение, позволяющее существенно сократить процессы маргинализации детей с инвалидностью. Инклюзивное образование в процессе своего внедрения может столкнуться не только с трудностями организации так называемой безбарьерной среды (наличие пандусов, одноэтажный дизайн школы,

введение в штаты сурдопереводчиков, переоборудование мест общего пользования), но и с трудностями социального свойства, заключающимися в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе, в готовности или отказе учителей, школьников и их родителей принять интеграцию.

По данным Министерства образования РФ, несмотря на экономические и социальные трудности, в системе высших заведений ведется работа по созданию условий доступности высшего профессионального образования для инвалидов. Но пока еще не разработаны единые нормативы организации учебного и реабилитационного процессов, не разработаны механизмы материально-технического, социального, психолого-педагогического, кадрового и реабилитационного сопровождения. Предстоит утвердить государственный стандарт профессиональной реабилитации инвалидов и организовать систему специальной подготовки и переподготовки, повышения квалификации преподавателей в условиях интегрированного обучения. Очевидно, вузам следует развернуть более активную деятельность по обеспечению доступности высшего образования для инвалидов, созданию безбарьерной среды и разработке новых технологий обучения. Для этого должна быть разработана концепция федеральной системы интегрированного среднего и высшего профессионального образования инвалидов, а также соответствующее нормативно-правовое обеспечение сопровождения профессионального образования инвалидов и рекомендации по составлению штатного расписания школ и вузов, где учатся инвалиды.

1.2. Понятие инклюзивной компетентности, ее компоненты и структура

Инклюзия (от inclusion - включение) – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. При инклюзии все заинтересованные стороны должны принимать активное участие для получения желаемого результата. Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми, независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей. [34]

Компетенция – это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность.

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к ней и предмету деятельности.

Профессиональная компетентность - способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.[28]

Инклюзивная компетентность предполагает не столько наличие положительного отношения к объекту (в данном случае – к ребенку с особыми образовательными потребностями), сколько готовность к принятию активной позиции в поиске решений новых профессиональных задач.

Например, Н.М. Назарова, говоря о «незначительности успехов отечественной массовой школы в овладении искусством инклюзивного образования», подчеркивает как ключевую причину – не владение педагогами «конструктивистской дидактикой», обеспечивающей возможность модификации содержания, методов, технологий, средств обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей и возможностей ребенка. В отношении инклюзивной компетенции это означает наличие у педагога осознания необходимости саморазвития и готовности к овладению новыми знаниями, образовательными технологиями. [19]

Подобная готовность не может быть результатом формального ознакомления с ключевыми идеями инклюзивного образования на специально организованных занятиях. Говорить о формировании мотивационно-ценностного компонента можно лишь в режиме «погружения» в реальную ситуацию, когда психологические, методические, организационные проблемы, возникающие в процессе внедрения инклюзивного образования, представляются в максимально конкретизированном виде.

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития. В структуру инклюзивной компетентности педагога входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции, которые рассматриваются как компоненты инклюзивной компетентности воспитателя. [15]

Инклюзивная компетентность педагогов дошкольного образования относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это

интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности воспитанников и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития.

В структуре инклюзивной компетентности можно выделить несколько взаимосвязанных компонентов.

Мотивационный компонент характеризуется глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов. Мотивационная компетенция определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий.

Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности учителя. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность личности, а, во-вторых, положительная направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Когнитивный компонент определяется, как способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования.

В основе данной ключевой компетентности лежат научные профессионально-педагогические знания инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального образования; основ развития личности; педагогических и психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных, психологических и индивидуальных особенностей учащихся в норме и учащихся с различными нарушениями в развитии; основ педагогического управления процессом саморазвития воспитанников; основных закономерностей взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности учителя включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к рефлексии деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования.

Операционный компонент инклюзивной компетентности учителя включает операционные компетенции, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности.

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций, причем каждая операционная компетенция содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций: *диагностическая* - способность постановки верного диагноза уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных учащихся, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования; *прогностическая* - способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного

образования; *конструктивная* - способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки адекватных данным диагностики целей и грамотного планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей учащихся, варьирования формами, методами и средствами обучения; *организационная* - способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода; *коммуникативная* - способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования; *технологическая* - способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования для детей с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии; *коррекционная* - способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики; *исследовательская* - способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу. [21]

Таким образом, на основе анализа философской, психологической, педагогической литературы нами описана целостная структура компетентности педагога как совокупности общих, базовых, специальных и частных компетентностей и было сформулировано определение инклюзивной компетентности педагогов. Инклюзивная компетентность педагогов - это интегративное личностное образование, обуславливающее способность будущих учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности воспитанников и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития.

1. 3. Особенности работы в инклюзивной группе детского сада

На сегодняшний день опыт реализации инклюзивной практики в дошкольных учреждениях представлен в разных вариантах и находится на разных стадиях развития.

Образовательный процесс детского сада предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДООУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых».

До сих пор мы в педагогической практике привыкли нивелировать эти особенности, ведь управлять похожими детьми проще, чем разными. Особенности особых детей нивелировать невозможно приходится изменять педагогическую практику, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. Но если мы начинаем создавать особые условия для «особых» детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности. [31]

Инклюзивное образование является естественным продолжением программы интегрированного образования и учитывает созданные условия. На сегодняшний день для инклюзивного образования существуют следующие стартовые условия: детские сады компенсирующего вида – дети одной категории, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда; детские сады комбинированного вида – дети разных категорий и дети возрастной нормы, специалисты, специально организованная предметно-развивающая среда; детские сады, в которых созданы службы (Лекотека, Службы ранней помощи, Консультативный пункт) – дети разных категорий, специалисты, предметно-развивающая

среда; массовые детские сады с группами кратковременного пребывания: «Особый ребенок», – дети разных категорий и специалисты. [8]

Основная цель образовательного учреждения при разворачивании инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития.

Задачи инклюзивного сада: создание уютного, комфортного пространства для всех; создание среды, способствующей гармоничному развитию личности; формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения; создание в ДОО педагогической системы, центрированной на потребностях ребёнка и его семьи. Не ребёнок «вписывается» в существующую систему образования, а сама система образования гибко учитывает приоритеты и возможности разных детей, организуя их в единое сообщество; формирование междисциплинарной команды специалистов, организующих образовательный процесс.

Методическое обеспечение инклюзивных групп выбирается в равной мере с ориентиром на детей с ОВЗ, обычно развивающихся дошкольников и детей, опережающих возрастные нормативы. Важной задачей методического обеспечения становится определение базовой программы.

В инклюзивном дошкольном учреждении создание перспективных, календарно-тематических планов воспитателей и специалистов производится с учетом как образовательной программы, так и индивидуального образовательного плана. Каждое мероприятие планируется с учетом индивидуальных особенностей детей составляющих группу. [12]

Работа инклюзивных групп в дошкольном образовательном учреждении должна быть обеспечена рядом документов, которые разрабатываются на основе Типового положения о дошкольном образовательном учреждении и соответствуют обязательному перечню документации. Содержание некоторых приказов и положений зависит от конкретных условий функционирования инклюзивных групп (количества

групп, их видов, занятых в педагогическом процессе специалистов, режима работы групп).

Примерный перечень документации, обеспечивающей работу детского сада, имеющего инклюзивные группы: Положение об инклюзивных группах, приказ учредителя об открытии на базе конкретного дошкольного образовательного учреждения инклюзивной группы, устав дошкольного образовательного учреждения, в котором указываются конкретные образовательные услуги, предоставляемые учреждением в разделе «Образовательная деятельность» с полным их перечнем, договор с родителями, штатное расписание, должностные инструкции, приказ по дошкольному образовательному учреждению о создании инклюзивной группы. [13]

Таким образом, можно сказать, что организация инклюзивной практики требует от ее участников новых профессиональных компетентностей, пересмотра функциональных обязанностей, введение новых специалистов.

Для реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации не созданы условия для эффективного его применения, не разработаны нормативные документы, программы для осуществления коррекционно-педагогического и воспитательного процесса.

Педагоги не готовы работать в таких группах, так как не компетентны в применении эффективных методов и приемов в работе с детьми с отклонениями в развитии и детьми типично развивающимися.

Выводы по первой главе

Инклюзивное образование представляет собой педагогически эффективную стратегию совместного обучения типичных и нетипичных детей, сопровождающуюся в случае необходимости рядом модификаций и адаптаций, нацеленных на повышение количественного и качественного уровня участия нетипичного ребенка в академической и социальной составляющих учебного процесса. Функциональное назначение инклюзивного обучения следует определить как создание необходимых предпосылок для формирования у нетипичных детей широкой сети социальных контактов. Под нетипичностью в данном случае мы понимаем наличие любых биологических, социальных, поведенческих, педагогических отклонений от общепринятой нормы (в положительную или отрицательную сторону), которые не позволяют таким детям в полной мере реализовать свой инклюзивный потенциал.

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности будущих учителей.

Как базовая стратегия включения нетипичных детей в социум инклюзивное образование представляет собой широкий операциональный спектр основных знаний, умений и навыков, необходимых каждому субъекту данной формы обучения для максимально возможного вовлечения особенных детей в учебно-воспитательную деятельность. Немаловажное значение при этом имеет профессиональная компетентность учителя как основного агента расширения академических и социализаторских перспектив нетипичного ребенка.

Глава 2. Модель формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

2.1. Принципы построения процесса формирования инклюзивной компетентности

В западной системе образования инклюзивный подход развивается несколько десятилетий, в России данный принцип находится на этапе становления. Создание инклюзивных детских садов гарантирует повышение доступности и качества образовательных услуг для всех категорий детей раннего и дошкольного возраста, а также их семей. Для достаточной реализации этих задач необходимо создание сообщества инклюзивных образовательных учреждений, обеспечивающих продолжение включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные классы школ.

Инклюзивное образование в дошкольных образовательных учреждениях строится на следующих принципах: [18]

Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка но предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности. Личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не

позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом.

Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогики.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

Принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства.

На современном этапе становления инклюзивного образования необходимо опереться на тот опыт интегративного образования, который к этому времени сложился, на *специализированные* учреждения, которые накопили опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями, поскольку здесь есть специалисты, созданы специальные условия и методики, учитывающие индивидуальные особенности детей. Эти учреждения надо рассматривать как ресурс для тех, кто хочет включиться в инклюзию. [16]

Таким образом, разработка проблемы инклюзивного дошкольного образования показывает, что главным направлением в деятельности инклюзивного детского сада становится ориентир на «включение» детей с ограниченными возможностями здоровья в коллектив обычно развивающихся сверстников и взрослых на правах «равных партнеров». В этом случае педагогический поиск заключается в том, чтобы найти те виды коммуникации или творчества, которые будут интересны и доступны каждому из участников группы. Педагог лишь создает условия, в которых ребенок может самостоятельно развиваться во взаимодействии с другими детьми. На занятиях игры и упражнения выбираются с учетом индивидуальных программ обучения.

2.2. Модель формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения

Одним из основных условий инклюзивного образования является профессиональная компетентность педагогов, обеспечивающих обучение, воспитание и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Подготовке педагогов к взаимодействию с учащимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования должно уделяться особое внимание.

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей. Успешно работать с детьми, имеющими нарушения развития, не могут люди, не получившие специальное дефектологическое образование.

Модель формирования инклюзивной компетентности педагогов в процессе профессиональной подготовки, основывающаяся на технологии контекстного обучения, включает последовательность взаимообусловленных этапов: информационно-ориентировочного, квазипрофессионального и деятельностного. [1]

Информационно-ориентировочный этап направлен на формирование положительной мотивации к педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения, и приобретение системы знаний, необходимых для его осуществления.

Квазипрофессиональный - на приобретение опыта практической деятельности в условиях, моделирующих будущую профессиональную

деятельность в процессе инклюзивного обучения, и анализа собственной учебной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения. [14]

Деятельностный - на дальнейшее развитие инклюзивной компетентности будущих учителей и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности. (*Приложении 1*).

Характеристика инклюзивной компетентности педагога в инклюзивной группе в странах Запада исходит преимущественно из технологической рефлексии, которая подразумевает владение конкретными практическими приемами и способами инклюзии нетипичного ребенка в общеобразовательную среду. Так, представляя сущностное содержание компетентностных педагогических характеристик, Т. Смит и М. Петерсон определяют релевантность поведенческих паттернов педагога в инклюзивной группе через его способность использовать оптимально организованный и подходящий в данный момент времени педагогический стиль взаимодействия с воспитанниками. Показателем профессионализма педагога является его способность гибко реагировать на особые образовательные потребности нетипичных детей, а также находить при необходимости альтернативные формы коммуникации с нетипичным ребенком. При этом в структуре инклюзивной компетентности учителя данными исследователями выделяются следующие компоненты: общепедагогические, специальные, эмоционально-интерактивные и организационно-управленческие.

Мы полагаем, что подобная структурная рефлексия компетентности педагога в области инклюзивного образования является ведущим условием адекватного понимания основ функций, целей и задач, которые следует выполнять воспитателю при взаимодействии с нетипичными детьми. Опираясь на позицию представленных исследователей в области инклюзивного образования, мы выделяем совокупность элементов в педагогической инклюзивной компетентности с точки зрения практических

предметно-манипулятивных умений и навыков педагога инклюзивной группы:

1. Создание инклюзивной среды обучения, предполагающей активное участие каждого ребенка в академическом процессе и различного рода социальных мероприятиях вне зависимости от его индивидуальных особенностей. При этом компетентность учителя выражается в организационном умении сформировать дружественную атмосферу инклюзивного класса, где все дети имеют возможность удовлетворить свои образовательные потребности и не оказаться в ситуации социальной депривации. Основными личностными характеристиками учителя, необходимыми для успешной реализации инклюзивных образовательных практик, являются экспрессивно-эмфатическая открытость и его готовность к грамотному разрешению возникающих затруднений.

2. Предоставление в случае необходимости для каждого нетипичного учащегося дополнительного временного резерва при выполнении различных учебных заданий или некоторых социальных поручений. Ключевым индикатором компетентностных характеристик учителя в данной ситуации является осознанная дистантность от ригидных установок и стереотипных представлений о соблюдении фиксированной нормы для всех учащихся.

3. Использование комплексных систем оценок результатов, достигнутых нетипичным учащимся. Характеристиками профессионализма педагога служит его мотивированная готовность к выделению определенных приоритетов для каждого конкретного ребенка, в соответствии с которыми должен выстраиваться дальнейший учебно-воспитательный процесс.

4. Целенаправленное создание возможностей для каждого нетипичного ребенка идентифицировать себя с типичными одноклассниками. Компетентность в области инклюзивного образования заключается в продуманном построении ситуаций, при которых все дети могут темпорально ускоренно обмениваться своими ролевыми функциями и временно апробировать на себе новую социальную роль.

5. Оказание резистентной социально-педагогической поддержки нетипичному ребенку. Данный элемент профессиональной компетентности учителя инклюзивного класса ориентирован на постепенное развитие доверительных интеракций с нетипичным ребенком. При этом важным условием осуществления социально-педагогической помощи особенным детям служит комбинированное сочетание собственно профессиональных и индивидуально-личностных характеристик учителя.

6. Мотивированное создание ситуаций взаимной поддержки в системе «нетипичный ребенок – типичный сверстник». Профессионализм педагога состоит в создании благоприятной фоновой обстановки развития социальной субъектности нетипичного учащегося, при которой он демонстрирует не только пассивные поведенческие паттерны, но и является активным участником всех взаимодействий субъектов инклюзивного класса.

7. Умение выявить ближайшие и отдаленные академические и социализаторские перспективы нетипичных учащихся. Инклюзивная компетентность учителя выражается в данном случае в соблюдении гибкого баланса между детоцентрированными и инвайроментаризированными (ориентированными на социальную среду) стратегиями преподавания, когда, с одной стороны, происходит ориентация на особые образовательные потребности нетипичных учащихся, а, с другой – анализируются не только ситуативные результаты, но и более отдаленные итоги обучения, на которые существенное влияние оказывает ближайшее социальное окружение нетипичного ребенка.

8. Инициирование паритетных контактов между специалистами различного профиля для достижения максимально комплексной инклюзии нетипичного ребенка в учебно-воспитательное пространство. Данная способность педагога занимает ведущее место в структуре его профессиональной компетентности в области инклюзивного образования, так как умение применять на практике командный подход позволяет достичь всестороннего раскрытия инклюзивного потенциала нетипичного учащегося.

9. Сочетание основ тактического и стратегического планирования при разработке индивидуального образовательного маршрута для нетипичных учащихся. Педагогический профессионализм выражается в способности учителя инклюзивного класса к системному видению всех сильных сторон развития личности особенного ребенка, его социально-педагогических пробелов и стратегических резервов для восстановления полноценной интериоризации академического базиса и социального функционирования.

10. Установление паритетного диалогового режима с сетью ближайших социальных контактов нетипичного учащегося. Указанный элемент профессиональной компетентности учителя в области инклюзии связан с реализацией кондуктивных основ в ходе выстраивания личностно-ориентированных стратегий обучения и воспитания. Опора на семью как ведущего субъекта социализации нетипичного ребенка позволяет выявить совокупность всех резервов его развития с одновременным определением уже использованного и остаточного ресурсного потенциала. [22]

Таким образом, необходимо отметить, что отечественная педагогика признает значимость компетентности педагога в совместном обучении всех детей как ведущей детерминанты в ходе построения инклюзивного образовательного процесса, при этом интерпретация компетентности исходит преимущественно из аксиологической трактовки. Развивая ее, С. В. Алехина определяет профессионализм учителя в инклюзивном классе как резистентное и целенаправленное изменение ценностных установок педагога по включению нетипичного ребенка в детский коллектив.

Следует признать продуктивность представленной позиции и значимость идеи о наличии четкой взаимосвязи между эмоционально-личностной вовлеченностью педагога и достигнутыми результатами в ходе формирования готовности нетипичного воспитанника к включению в более широкий социум.

Выводы по второй главе

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное / инклюзивное образование. Педагогические работники образовательного учреждения должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких детей. Успешно работать с детьми, имеющими нарушения развития, не могут люди, не получившие специальное дефектологическое образование.

Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Инклюзивная компетентность в области инклюзивного образования представляет собой комплексный продукт средового влияния и индивидуально-личностных характеристик учителя инклюзивной группы. Как ключевой фактор успешного функционирования инклюзивных образовательных стратегий компетентность в инклюзивном обучении имеет разнообразные рефлексии, но в целом вся совокупность интерпретаций компетентностных характеристик отчетливо выявляет функциональную телеологию и роль воспитателя инклюзивной группы – максимально полное включение нетипичного ребенка в коллектив сверстников, учебно-воспитательный процесс и дальнейший широкий социум.

Глава 3. Изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

3.1. Организация исследования

Формирование инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации на сегодняшний день остается одной из главных проблем системы специального образования. Внедрение в процесс образования нового направления «инклюзивное образование» для всех остается неопределенной точкой, которая ставит перед педагогами конкретные цели и задачи, но условий для полноценной реализации нет.

Педагоги не компетентны в обучении детей типично развивающихся и детей с ограниченными возможностями, так как опыт работы показывает, что они работают только с одним контингентом детей, одного уровня развития и возраста. А новая система образования предлагает им совершенно иные условия, к которым надо не только адаптироваться, но и выбрать правильный путь обучения, учитывая особенности всех детей без исключения.

Исследование проводилось в г. Перми на базе Дошкольного образовательного учреждения «Детский сад 138» ОАО «РЖД» в инклюзивных группах. В детском саду 7 групп: 2 группы раннего возраста, 1 группа младший дошкольный возраст (инклюзивная), 1 группа средний дошкольный возраст (инклюзивная), 1 группа старший дошкольный возраст, подготовительная группа (инклюзивная), 1 разновозрастная группа (коррекционная).

В исследовании приняли участие 12 педагогов разных возрастных групп, узкие специалисты и руководители учреждения.

3.2. Цель, задачи и методы исследования

Цель исследования – определить уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогов в условия дошкольного образовательного учреждения.

В соответствии с целью нами были определены следующие **задачи**:

1. Составить анкету для определения уровня сформированности инклюзивной компетентности педагогов.
2. Сформировать экспериментальную группу из педагогов работающих в инклюзивной группе детского сада.
3. Определить уровень знаний педагогов в области инклюзивного образования.
4. Изучить уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогов в условия дошкольной образовательной организации.

Методы исследования:

Анкетирование – метод сбора первичного материала в виде письменного опроса большого количества респондентов с целью сбора информации с помощью анкеты о состоянии тех или иных сторон воспитательного процесса, отношения к тем или другим явлениям. Анкетой можно охватить большой круг людей, что дает возможность свести к минимуму нетипичные проявления, при этом не обязателен личный контакт с респондентом. Плюс ко всему анкеты удобно подвергать математической обработке. *Первый этап* в разработке анкеты – определение ее содержания. Составление анкеты заключается в переводе основных гипотез исследования на язык вопросов. Если помимо самого мнения необходимо знать и его интенсивность, то в формулировку вопроса включают соответствующую шкалу оценок. *Второй этап* заключается в выборе нужного типа вопросов (открытые - закрытые, основные - функциональные). *Третий этап* в составлении анкеты связан с определением числа и порядка задаваемых вопросов. Анкета применяется при выяснении мнений, оценки событий, выявления взаимоотношений, отношения учащихся к видам деятельности и различным поручениям. [5]

Беседа – это вопросно – ответный метод активного взаимодействия педагога и учащихся, применяющийся на всех этапах учебно –

воспитательного процесса: для сообщения новых знаний, для закрепления, повторения, проверки и оценки знаний.

Беседа является методом сбора информации на основе словесной коммуникации. Она является разновидностью опроса и представляет собой сравнительно свободный диалог исследователя с испытуемым на определенную тему.

Беседа относится к наиболее известным методам творческого обучения. Ею мастерски пользовался еще Сократ. Поэтому беседу, с помощью которой ученик самостоятельно открывает для себя новые знания, называют сократической. Ведущая функция данного метода – побуждающая, но с неменьшим успехом он выполняет и другие функции.

Беседа – активный, побуждающий метод. С помощью целенаправленных и умело поставленных вопросов учитель побуждает учеников вспоминать уже известные им знания, обобщая и развивая их, незаметно достигая усвоения новых знаний путем самостоятельных размышлений, выводов и обобщений.

Важно подчеркнуть, что в беседе, как и в других методах обучения, познание может развиваться дедуктивным либо индуктивным путем. Дедуктивная беседа строится исходя из уже известных школьникам общих правил, принципов, понятий, посредством анализа которых они приходят к частным заключениям. При индуктивной форме беседы идут от отдельных фактов, понятий и на основе их анализа приходят к общим выводам. [5]

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко.

Опросник личностный, предназначенный для диагностики такого психологического феномена как «синдром эмоционального выгорания», возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов. Разработан В. В. Бойко.

По мнению автора, эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Стимульный материал теста состоит из 84 утверждений, к которым испытуемый должен выразить свое отношение в виде однозначных ответов «да» или «нет». Методика позволяет выделить следующие 3 фазы развития стресса: «напряжение», «резистенция», «истощение».

Для каждой из указанных фаз определены ведущие симптомы «выгорания», разработана методика количественного определения степени их выраженности. Ниже приводится перечень выявляемых симптомов на разных стадиях развития «эмоционального выгорания».

«Напряжение». Переживание психотравмирующих обстоятельств; Неудовлетворенность собой; «Загнанность в клетку»; Тревога и депрессия.

«Резистенция». Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование; Эмоционально-нравственная дезориентация; Расширение сферы экономии эмоций; Редукция профессиональных обязанностей.

«Истощение». Эмоциональный дефицит; Эмоциональная отстраненность; Личностная отстраненность (деперсонализация); Психосоматические и психовегетативные нарушения. [10]

Методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности». Разработана Т. Л. Бадоевым.

Опрашиваемые оценивают свое отношение к различным факторам, влияющим на удовлетворенность трудом, по семибалльной шкале: «очень удовлетворен» (+ 3 балла); «в основном удовлетворен» (+ 2); «скорее удовлетворен» (+ 1); «и удовлетворен, и нет» (0); «скорее не удовлетворен» (- 1); «в основном не удовлетворен» (- 2); «совершенно не удовлетворен» (- 3). [10]

3.3. Анализ уровня сформированности инклюзивной компетентности педагогов

Инклюзивное образование предоставляет возможность применять новые подходы к обучению, вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особыми образовательными потребностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Система обучения детей в инклюзивной группе, прежде всего, подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. При этом, необходимо отметить, что в этой системе преимущества получают все дети, а не определенный контингент детей.

Ни один образовательный процесс не реализуется без кадрового потенциала, имеющего профессиональные навыки, так и в системе инклюзивного образования одним из важнейших направлений деятельности, в условиях модернизации является развитие кадрового потенциала.

Свою работу мы проводили на базе дошкольного образовательного учреждения, в котором 7 групп: 2 группы раннего возраста, 1 группа младший дошкольный возраст, 1 группа средний дошкольный возраст (инклюзивная), 1 группа старший дошкольный возраст, подготовительная группа (инклюзивная), 1 разновозрастная группа (коррекционная).

В исследовании приняли участие 12 педагогов разных возрастных групп. Стаж педагогической работы выше 20 лет, десять педагогов с высшим профессиональным образованием, два педагога имеют среднее профессиональное образование. У девяти педагогов высшая квалификационная категория, два педагога с первой квалификационной категорией и один педагог работает по соответствию занимаемой должности.

Прежде чем начать свое исследование, мы провели методику, разработанную Т. Л. Бадоевым, которая направлена на изучение удовлетворенности трудом. Результаты показали, что 100% педагогов удовлетворены своей работой, их все устраивает, им комфортно находится в

детском саду, воспитывать детей. Им нравится осуществлять воспитательно-образовательный процесс по программе детского сада. Педагоги активно принимали участие в конкурсах детского сада, в городских всероссийских и международных викторинах. (*Приложение 2*)

В конце года мы провели повторную диагностику, результаты получились совершенно другие: 35% педагогов удовлетворены трудом, 61 % скорее не удовлетворены, 4 % совершенно не удовлетворены своей работой. Нами была проведена индивидуальная беседа с педагогами, каждый из них неудовлетворен трудом от большой нагрузки и количества мероприятий, проведенных за учебный год. (*Приложение 3*)

После проведенной диагностики, мы предложили педагогам еще одну методику по выявлению уровня эмоционального выгорания, разработанную Т. Л. Бадоевым, которую так же провели в начале года и в конце года. Одни те же педагоги показали разные результаты. (*Приложение 4*)

В начале года у 100 % педагогов все хорошо в работе с детьми, коллективом, руководителями, их вдохновляет работа и все, что предлагают. К концу года 20% педагогов остались на той же ступени, что и в начале года, 60% педагогов, отметили, что у них много трудностей и с коллективом и в работе с детьми, считают, что нет выхода из ситуаций, 20% педагогов готовы поменять работу, эмоционально выгорели. После полученных результатов мы запланировали еще одну беседу с педагогами, для того, чтобы определить с чем, связано их эмоциональное выгорание. Так же, как и в первой диагностике, все педагоги ответили, что у них большая нагрузка на протяжении всего учебного года, много запланированных мероприятий, конкурсов. (*Приложение 5*)

Дальнейшую свою работу мы начали с опроса педагогов, что они знают об инклюзивном образовании. Опрос проходил в нетрадиционной форме. Каждый педагог находился на своих рабочих местах, мы подходили и задавали вопросы об инклюзивном образовании. Ответы были аналогичные: «Слышали!». После чего предложили *анкеты* педагогам, в которых были

обозначены не только вопросы об уровне профессиональных знаний педагогов, но и их личном отношении к инклюзивному образованию, внедрению его в современном обществе. (*Приложение б*)

В результате первичного исследования по выявлению уровня сформированности инклюзивной компетентности, были определены следующие результаты:

7% - педагогов дали точное название групп детей с ограниченными возможностями здоровья, читали документы, регламентирующие права и обязанности детей, общались с детьми с особыми образовательными потребностями, слышали про внедрение инклюзивного образования.

40% - педагогов указали только те нозологии детей, которые им встречались в обыденной жизни, слышали о нормативных документах, направленных на права детей с ограниченными возможностями здоровья, читали в журналах об инклюзивном образовании, но суть его не понимают.

33% - педагогов против инклюзивного образования, не хотят работать с особыми детьми без специального образования, не заинтересованы в этом направлении.

После чего мы провели *беседу* с педагогами, хотят ли они более подробно узнать об инклюзивном образовании, все педагоги дали положительный ответ.

Нами была разработана программа по формированию инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.

Все мероприятия запланированы на базе детского сада, один раз в месяц, на педагогических собраниях, которые направлены на более подробное изучение инклюзивного образования, условия его осуществления и реализации в детском саду. Педагоги, приняли активное участие, дали положительный анализ всем проведенным мероприятиям. Работа с педагогами строилась в разных формах: лекции, семинары, дискуссии, круглый стол, деловая игра, мастер-класс, семинар-практику, педагогический совет.

Каждый педагог мог задавать вопросы, высказывать свое мнение «за» или «против», вносить предложения. Все мероприятия проходили очень активно, делали выводы, решали задачки. Один раз в месяц мы проводили занятия в инклюзивной группе. Совместно с педагогами разрабатывали конспекты, анализировали, находили более эффективные пути к индивидуальному подходу детей с ограниченными возможностями здоровья, их комфорту на занятиях с обычными детьми.

Затем, мы снова предложили педагогам анкеты, где были представлены вопросы на понимание инклюзивного образования и его роли в развитии ребенка дошкольника, как нормально развивающегося, так и с ограниченными возможностями здоровья. *(Приложение 7)*

В результате повторного исследования, по определению уровня сформированности инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, все педагоги разделились на две группы:

41% - педагогов ответили, что инклюзивное образование необходимо внедрять, но только в школах, они не готовы работать в таких группах. Дают точное определение понятию инклюзивного образования.

59% - педагогов согласны на внедрение инклюзивного образования и они готовы работать в таких группах, но после профессиональной подготовки в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, дают точное определение инклюзивному образованию. *(Приложение 8)*

Хочется отметить, что запланированная работа с педагогами в течение года дала положительный результат. Педагоги теперь не только знают, что такое инклюзивное образование, но и готовы практиковаться в таких группах, чтобы увидеть динамику развития и социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, инклюзивное обучение – закономерный этап развития системы образования, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. В основе практики инклюзивной формы обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного

учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимо отметить, что изучение инклюзивной компетентности педагогов остается актуальной на современном этапе развития системы специального образования, так как проблема остается, даже после проведения мероприятий с педагогами, не до конца решенной. Педагоги не готовы работать в инклюзивных группах, так как считают себя не компетентными в этом вопросе, нет условия для эффективной реализации педагогического процесса. Над этой темой, необходимо работать и разрабатывать формы работы, чтобы повысить уровень компетентности педагогов, чтобы привлечь их к работе в таких группах. Ни один педагог отрицательно об инклюзивном образовании не высказался, после проведения ряда мероприятий, как в традиционной, так и в нетрадиционной форме, их это заинтересовало, и они выделили положительные стороны. Много было предложений, высказываний, спорных вопросов по внедрению инклюзивного образования, но, тем не менее, все педагоги активно изучали вопросы, проводили занятия в инклюзивных группах, пытались найти пути решения проблем, которые возникают у детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивных группах.

3.4. Программа формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе профессиональной подготовки

Пояснительная записка

Актуальность проблемы включения детей с «особыми педагогическими потребностями» в воспитательно-образовательный процесс общеобразовательных учреждений в последнее время значительно возросла. Отсутствие у педагогов учебно-воспитательных учреждений необходимых психолого-педагогических знаний не позволяет им правильно проводить индивидуальную работу с ребёнком с ограниченными возможностями здоровья, так как каждая форма нарушения развития имеет свои особенности и по-разному проявляется в поведении. Данная программа представляет собой курс теоретической и практической подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений включённых в процесс инклюзивного образования. В программе представлены: знакомство педагогов с нормативно – правовой базой и государственной политики в области инклюзивного образования, отечественный и зарубежный опыт работы в области интеграции; а также экспериментальные данные различных проектов и научных исследований в области воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных дошкольных учреждениях. Реализация программы позволит педагогам дошкольного учреждения по-новому взглянуть на особенности обучения и воспитания детей с особыми педагогическими потребностями, и как следствие, организовать правильный индивидуализированный подход к воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья. Программа может использоваться старшими воспитателями дошкольных образовательных учреждений при подготовке и внедрению инклюзивного образования в дошкольном образовательном учреждении. Работа с

педагогами строится на основе знаний общей, дошкольной и специальной педагогики, детской психологии, семейной педагогики. Реализация программы осуществляется в логической и содержательной взаимосвязи с другими составляющими методической работы дошкольного образовательного учреждения.

Цель программы – создать оптимальные условия для реализации педагогического процесса в инклюзивной группе, повысить уровень сформированности инклюзивной компетентности педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Задачи программы:

1. Познакомить с теоретическими основами инклюзивного воспитания и – практическим опытом организации интеграции в образовательных учреждениях.

2. Создать педагогически целесообразную среду, способствующую успешной реализации педагогического процесса в инклюзивной группе детского сада.

3. Создать условия для психологического комфорта ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОО.

4. Создать эмоционально благоприятный климат в педагогическом составе и детском коллективе.

5. Повысить инклюзивную компетентность педагогов по вопросам касающихся обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

6. Познакомить педагогов с актуальными проблемами инклюзивного образования.

7. Обеспечить готовность педагогов к апробации и дальнейшему внедрению моделей совместного обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и детей этого же возрастного диапазона общеразвивающих групп; психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с особыми потребностями.

Срок реализации программы: сентябрь 2016 – май 2017

Основные участники и их функции

Заведующая	Знакомство с нормативно – правовой базой и государственной политики в области инклюзивного образования
Старший воспитатель	Лекции, семинары, дискуссии по теоретическим вопросам в области инклюзивного образования
Дефектолог	Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья, опыт работы с детьми, организация деятельности ПМПК ДОУ
Психолог	Организация деятельности ПМПК ДОУ, психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования.
Педагоги инклюзивных групп	Создание адаптивной образовательной среды.

Реализуемые принципы программы

Принципы организации обучения в соответствии с формированием инклюзивной компетентности преподавателей:

1. *Принцип коммуникативного взаимодействия.* Он предусматривает презентацию и совместное обсуждение участниками обучения созданных ими продуктов. Интерактивность в процессе коммуникативного взаимодействия позволяет субъектам и объектам обучения активно взаимодействовать, общаться, свободно выражая свои мысли и определяя чужие. С целью привлечения эмоциональной реакции преподавателей после завершения определенного этапа обучения целесообразно предоставить им возможность выразить впечатление от работы, коллективно обсудить и оценить задачи, над которыми они работали.

2. *Принцип внутренней свободы личности.* Этот принцип реализуется путем предоставления преподавателям возможности

почувствовать потребность в самореализации в новом для них направлении профессиональной деятельности, которым является инклюзивное образование. Принцип также осуществляется с помощью дифференцированных творческих задач, педагогических проектов, сложность которых преподаватель может выбрать сам согласно своим способностям и интересам с последующей самостоятельной постановкой творческих задач, деятельностью по собственной инициативе.

Условия, необходимые для реализации программы

Педагогические условия, способствующие успешному формированию инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки:

- подготовка теоретического материала, пособия, литературы, видео фильмов, для проведения лекций, дискуссий, семинаров-практикумов;
- организация пространства, в котором будут проходить запланированные мероприятия, не только лекционного характера, но и практического;
- подготовка педагогов, к реализации запланированных мероприятий, консультации к выполнению заданий к практическим и дискуссионным заседаниям;
- анализ и сбор информации по теоретическим и практическим занятиям с педагогами;
- проведение бесед по предложенным темам на занятиях, выделение плюсов, минусов, предложений;
- организация предметно-развивающей среды, для проведения НОД в инклюзивных группах детского сада.

Этапы реализации программы

1 этап - Организационный:

1. Изучение пакета нормативных документов в области инклюзивного образования

2. Проблемный анализ состояния системы специального образования в России и за рубежом

3. Подбор литературы в области инклюзивного образования

2 этап – Исполнительный:

1. Изучение и принятие социальной модели инвалидности в её связи с инклюзивным образованием.

2. Знакомство с теоретическими основами инклюзивного воспитания и– практическим опытом организации интеграции в образовательных учреждениях.

3. Изучение существующих моделей инклюзивного образования в мире и– применение их в Российских условиях.

4. Овладение методами сопровождения детей с особыми педагогическими– потребностями и их семей в условиях ДООУ.

5. Формирование соответствующих компетенций в области организации– инклюзивного педагогического процесса.

3 этап – Аналитико - обобщающий:

1.Обобщение результатов реализации программы, подведение итогов

2.Определение направлений и задач дальнейшей работы в области инклюзивного образования. Определение условий реализации педагогического процесса в инклюзивных группах.

Содержание, средства и формы организации программы

Занятия проводятся 1 раз в месяц в течение года, с привлечением специалистов детского сада.

Формой организации занятий являются: теоретические занятия и семинары – практикумы, деловые игры, мастер – классы, дискуссии.

На занятиях педагоги знакомятся с общими теоретическими вопросами, обеспечивающими целостное понимание ключевых проблем инклюзивного учебно – воспитательного процесса. На практических занятиях и семинарах практикумах педагоги знакомятся с опытом организации инклюзивного

учебно – воспитательного процесса, самостоятельно разрабатывают модель предметно-развивающей среды инклюзивной группы, учатся интерпретации полученных знаний в области инклюзивного воспитания. (Приложение 9)

Тема	Вид занятия	Ответственный	Примечание
Инклюзивное образование как социальный и педагогический феномен.	Теоретическая лекция. Диспут	Старший воспитатель	
Государственная политика в области инклюзивного образования	Теоретическая лекция Практическое изучение нормативных документов	Старший воспитатель	
Становление национальных систем специального воспитания и обучения	Лекция	Старший воспитатель	Педагоги готовят презентацию опыта разных стран в области инклюзии
Организация обучения и воспитания детей с ОВЗ средствами инклюзивного образования	Теоретическая лекция. Семинар – практикум.	Педагог - дефектолог	С участием воспитателей коррекционных групп
Организация психолого-педагогического сопровождения инклюзивного	Теоретическая лекция. Семинар – практикум	Педагог – психолог	Педагоги обсуждают сущность педагогического

образования			сопровождения
Роль инклюзивного образования в развитии дошкольника: плюсы, минусы	Круглый стол	Старший воспитатель	Педагоги работают в двух командах. 1 – выделяет плюсы ИО, 2 – минусы ИО
Создание адаптивной образовательной среды	Мастер класс	Воспитатели коррекционной группы. Педагог – психолог.	Педагоги изготавливают макет инклюзивной среды
Инклюзивная компетентность педагога дошкольной образовательной организации	Деловая игра.	Старший воспитатель.	Педагоги готовят вопросы по инклюзивной компетентности
Взаимодействие ДОУ и семьи в вопросах организации инклюзивного учебно - воспитательного процесса	Педагогический совет	Старший воспитатель, заведующая, педагоги	Педагоги готовят сообщения «Роль семьи в воспитании ребенка с ОВЗ»
Инклюзивная практика как инновационная педагогическая деятельность.	Круглый стол	Педагоги	Обмен мнениями, подведение итогов

3.5. Педагогические условия, способствующие успешному формированию инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации

Педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в процессе профессиональной подготовки, являются следующие:

- применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного обучения посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности;

- использование потенциала содержания педагогических дисциплин для формирования положительной мотивации к осуществлению инклюзивного обучения, приобретения знаний об особенностях развития, обучения и воспитания разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и о специфике профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного обучения;

- включение в содержание обучения педагогов дошкольной образовательной организации спецкурса «Инклюзивное обучение в в ДОУ», предполагающего реализацию квазипрофессиональной деятельности, направленной на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в процессе инклюзивного обучения;

- обеспечение преемственности этапов реализации программы формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации, развитие и применение сформированных ключевых компетентностей в практической деятельности.

Заключение

Инклюзивное обучение — это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию для детей с особыми образовательными потребностями путем организации их обучения в общеобразовательных учреждениях на основе применения лично ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей. Определение оптимальных путей и средств внедрения инклюзивного обучения базируется на основе соответствующего нормативно-правового, учебно-методического, кадрового, материально-технического и информационного обеспечения.

Современная педагогическая практика столкнулась с серьезной проблемой включения всех детей, в том числе детей с особыми образовательными потребностями в процесс обучения и воспитания. Инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования независимо от социального положения, расовой принадлежности, физических и умственных способностей. Образовательная практика показывает, что развитие инклюзивного образования – процесс сложный, многогранный, затрагивающий правовые, научно- методологические и административные ресурсы.

Инклюзивное образование представляет собой педагогически эффективную стратегию совместного обучения типичных и нетипичных детей, сопровождающуюся в случае необходимости рядом модификаций и адаптаций, нацеленных на повышение количественного и качественного уровня участия нетипичного ребенка в академической и социальной составляющих учебного процесса.

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ограниченными возможностями здоровья в социум,

актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности педагогов дошкольной организации.

Как базовая стратегия включения нетипичных детей в социум инклюзивное образование представляет собой широкий операциональный спектр основных знаний, умений и навыков, необходимых каждому субъекту данной формы обучения для максимально возможного вовлечения особенных детей в учебно-воспитательную деятельность. Немаловажное значение при этом имеет профессиональная компетентность учителя как основного агента расширения академических и социализаторских перспектив нетипичного ребенка.

Инклюзивная компетентность воспитателей дошкольной образовательной организации — это интегративное личностное образование, обуславливающее способность будущих учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения и создание условий для его развития и саморазвития.

Таким образом, инклюзивная компетентность в области инклюзивного образования представляет собой комплексный продукт средового влияния и индивидуально-личностных характеристик воспитателя инклюзивных групп. Как ключевой фактор успешного функционирования инклюзивных образовательных стратегий компетентность в инклюзивном обучении имеет разнообразные рефлексии, но в целом вся совокупность интерпретаций компетентностных характеристик отчетливо выявляет функциональную телеологию и роль воспитателя детского сада — максимально полное включение нетипичного ребенка в коллектив сверстников, учебно-воспитательный процесс и дальнейший широкий социум.

Библиографический список

1. Акулова, О.В., Заир-Бек, Е.С., Писарева, С.А., Пискунова, Е.В., Радионова, Н.Ф., Тряпицына, А.П., Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие / – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2009
2. Алехина, С. В. О мониторинге инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (20 – 22 июня 2011. Москва). – М.: МГППУ, 2011
3. Алехина, С.В., Семаго, Н.Я., Фадина, А.К. «Инклюзивное образование». Выпуск 1. - М.: Центр «Школьная книга», 2010
4. Василенко, А. Ю. Экзистенциальная позиция личности педагога как фактор реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями /А. Ю. Василенко // Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: материалы международной научно-практической конференции (сентябрь 2011). – Якутск: Офсет, 2011. – С. 209 – 211
5. Валеев, Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология».— Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002.– 134 с
6. Вахтель, Г. Инклюзивное обучение детей с проблемами в развитии как актуальное направление образовательной политики и подготовки кадров в Германии / Вахтель Г.// Социальная педагогика. - 2009. - № 1. - С. 24-27.
7. Волосовец, Т.В., Кутепова, Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т.П. Волосовец, Е.Н. Кутепова. – М.: Мозаика – Синтез, 2011. – 142.
8. Зайцев, Д.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. Автореф. дис. докт. социол. наук. Самара. 2004.

9. *Зарецкий, В.К.* Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование.- 2005.- № 1.
10. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотивы – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
11. *Лапп, Е. А.* Интеграция общего и специального образования: региональный контекст : итоги проекта "Включенное образование - стратегия образования для всех" / Е. А. Лапп// Социальная педагогика. - 2010. - № 5. - С. 107-113.
12. *Малофеев, Н.Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа. Уч. пос. для студентов пед. вузов. – М.: Просвещение, 2009.
13. *Малофеев, Н. Н.* Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) / Малофеев Н. Н.// Дефектология. - 2005. - №5. - С.3-18.
14. *Назарова, Н.М.* Перспективы развития специальной педагогики и специального образования. Общее и специальное образование: интеграция и дифференциация. // Специальная педагогика. М., 2002
15. *Назарова, Н.М.* Специальная педагогика./ Под редакцией Н.М. Назаровой. М.: АКАДЕМА, 2001. – 394с.
16. *Пидкасистый, П.И.* Педагогика [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей/ П.И. Пидкасистый. – М.: Российское педагогическое агенство, 1996. - 455 с.
17. *Прочухаева, М.М., Бородин, М.В.* - «Инклюзивный детский сад». – М., 2009.. с. 12
18. *Ратнер, Ф.Л., Юсупов, А.Ю.* - Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
19. *Самсонова, Е.В.* Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную

практику / Е.В. Самсонова. – Москва, 2011 // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практической конференции 20-22.06.2011 / ред. О.Н. Ертанова, М.М. Гордон. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 239.

20. *Ткаченко, Е.В.* - Воспитание будущего педагога инклюзивного образования. Научно-методический сборник по итогам работы ГЭП на базе ПК №10. Выпуск 1. / Научн. Ред. Ткаченко Е.В. – М.: АНО Центр ИРПО, 2010.-192 С.

21. *Ткаченко, Е.В.* - Примерное содержание программ дополнительной подготовки в области инклюзивного образования. Для педагогических работников и родителей/ Научн. Ред. Ткаченко Е.В. – М.: АНО Центр ИРПО, 2010.-100 С.

22. *Ткаченко, Е.В.* - Принципы воспитания будущего педагога в современных условиях / Научно- методический сборник / Научный редактор Ткаченко Е.В. – М.: Типографский отдел НП «АПО», 2009, - 198 С.

23. *Фуряева, Т.В.* Педагогика интеграции детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации //Педагогика интеграции: основания, ресурсы и практики: Мат-лы I Всероссийской конференции (Красноярск, 15-16.10.2008) /Отв. за выпуск А.В.Чистохина. - Красноярск: ИПК СФУ, 2008.

24. *Фуряева Т. В.* Интегрированный подход к организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста с проблемами в развитии (зарубежный опыт) / Фуряева Т. В.// Дефектология. - 1999. - №1. - С.64-71.

25. *Филимонова, В. И.* Профессиональная подготовка педагогов специального и инклюзивного образования в условиях педагогического вуза/ В. И. Филимонова // Становление и развитие инклюзивного образования в регионе Северный Кавказ: материалы региональной научно-практической конференции (26 – 27 ноября 2010 год). – Армавир: РИЦ АГПА, 2010. – С. 158 – 160.

26. *Хамдеева, Г.Р.* Профессиональная компетентность современного педагога ДОУ. [Электронный ресурс]. URL:[http://www. dohcolonok. ru](http://www.dohcolonok.ru) >cons...kompetentnost...pedagoga-dou

27. *Хафизуллина, И.Н.* Формирование инклюзивной компетенции будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Астрахань, 2008. – 211 С. Ключевые слова: подготовка педагога, инклюзивное образование. Keywords: teachers training, inclusive school.

28. *Хайдарпашич, М. Р.* Некоторые особенности познавательного развития нормально развивающихся дошкольников, находящихся в смешанных группах ДОУ / Хайдарпашич М. Р.// Дефектология. - 2008. - № 5. - С. 52-59.

29. *Худоренко, Е. А.* Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии / Худоренко Е. А.// СОЦИС. - 2010. - № 9. - С. 65-70.

30. *Черняева, Т. И.* Нетипичность : практики трансформации социального пространства / Черняева Т. И.// Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политология . - 2004. - № 4. - С. 128-144.

31. *Шевчук, Л. Е.* Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении / Шевчук Л. Е.// Дефектология. – 2004 .- № 6. - С.28-31.

32. *Шилов, В. С.* Инклюзивное образование : российская специфика / Шилов В. С.// Социальная педагогика. - 2009. - № 1. - С. 14-15.

33. *Шипицына, Л. М.* Интегрированное обучение: за и против

34. *Шипицына, Л. М.*// Народное образование. - 1998. - №6. - С.154-156.

35. *Шипицына, Л. М.* Навстречу друг другу : пути интеграции : специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах / Л. М. Шипицына, Кейс ван Рейсвейк ; Ин-т спец.педагогике и психологии Междунар. ун-та семьи и ребенка, Педологический ин-т г. Амстердама ; пер. с англ. О. Н. Деряевой. - СПб. : Ин-т спец.педагогике и психологии, 1998. - 130 с.

36. *Шипицына, Л. М.* Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Шипицына Л. М. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2004. - № 2. - С.7-9.

37. *Шматко, Н. Д.* Для кого может быть эффективным интегрированное обучение / Шматко Н. Д. // Дефектология. - 1999. - № 1. - С. 41 - 46; № 2. - С. 49 - 56.

38. *Шматко, Н. Д.* Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников / Шматко Н. Д. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2010. - № 5. - С. 12-19.

39. *Ярская-Смирнова, Е.Р., Лошакова, И.И.* Инклюзивное образование детей-инвалидов // Социологические исследования.- 2003.- № 5.- С. 100-106.

40. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями дополнениями на 2014.- М.: Эксмо, 2014.- 144с

41. Портал психологических изданий PsyJournals.ru
http://psyjournals.ru/inclusive_edu/

42. Электронная библиотека студента <http://bibliofond.ru/>

43. Библиотека Revolution <http://revolution.allbest.ru/pedagogics/>

44. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования <http://standart.edu.ru/>

45. Peterson, M. J. Inclusive teaching: The journey towards effective schools for all learners (2nd Ed.) [Text] / M.J. Peterson, M. M. Hittle. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2010. – 507 p.

46. Smith, T. E. C. Teaching students with special needs in inclusive settings. (4th ed.) [Text] / Smith, T. E. C., et. al. – Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2008.