

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



Чеботарева Ольга Владимировна

РАЗВИТИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ
СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Сартакова Елена Евгеньевна

Томск – 2025

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретико-методологические основы развития инклюзивной компетентности педагога в современной общеобразовательной организации	20
1.1 Научные представления о современной (инклюзивной) общеобразовательной организации	20
1.2 Структурно-содержательная характеристика инклюзивной компетентности учителя и способы ее развития	40
1.3 Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации.....	61
Выводы по первой главе.....	85
Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование процесса развития инклюзивной компетентности педагога в современной общеобразовательной организации	88
2.1 Анализ состояния и проблем инклюзивного образования в общеобразовательных организациях	88
2.2 Реализация модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.....	112
2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по апробации модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации.....	140
Выводы по второй главе.....	167
Заключение.....	170
Список литературы	175
Приложения.....	199
Приложение А (справочное) Комплекс мероприятий по развитию инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации.....	199
Приложение Б (справочное) Рациональный путь решения инклюзивных педагогических ситуаций	204

Приложение В (справочное) Сопровождение участников образовательного процесса с использованием инновационных технологий, реализующих комплексную многоуровневую поддержку участников.....	208
Приложение Г (справочное) Анкета опроса учителей, начинающих работать в инклюзивном образовании.....	212
Приложение Д (справочное) Анкета опроса учителей, имеющих стаж работы в инклюзивном образовании	213
Приложение Е (справочное) Экспертные листы оценивания готовности общеобразовательной организации к осуществлению инклюзивного образования.....	214
Приложение Ж (справочное) Экспертная карта оценивания уровня профессиональной компетентности учителя школы, осуществляющего инклюзивное образование.....	220
Приложение З (справочное) План-график мероприятий общеобразовательной организации по инклюзивному образованию.....	222
Приложение И (справочное) Примерный план работы ресурсных центров и творческой группы по реализации помощи учителям в создании поддерживающей образовательной среды, соотношение их работы.....	224
Приложение К (справочное) Буклет «Ребенок в центре внимания: инклюзивные технологии и методики».....	227

Введение

Актуальность темы исследования. Происходящая трансформация всех сторон жизни российского общества вызвала необходимость изменения содержания деятельности общеобразовательных организаций. Важной задачей модернизации образовательного процесса современной школы стало введение инклюзивного образования, что обеспечивало повышение качества российского образования, персонализацию обучения, учет потребностей каждого школьника, расширение возможностей их социализации, способов коммуникации с социумом.

Согласно статье 2 пункта 27 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Необходимость введения инклюзивного образования регулируется Конвенцией о правах инвалидов (ООН, 2006 г.), Стратегией развития образования в Российской Федерации на период до 2025 года, Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральными государственными образовательными стандартами начального и общего образования (ФГОС), приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1599 и другими нормативными документами.

Инклюзивный образовательный процесс неразрывно связан с его субъектами, в первую очередь с учителями, которые должны обладать совокупностью определенных ценностей, системой научных представлений, конкретных практических умений осуществления процесса обучения и воспитания, т. е. инклюзивной компетентностью. Исследования Федерального центра системного мониторинга качества образования (2023 г.) показывают, что низкие образовательные результаты в школах часто связаны с недостаточным использованием инклюзивных педагогических практик. С одной стороны, согласно отчетам Министерства просвещения Российской Федерации, большинство учителей постоянно повышают свою квалификацию в области организации

инклюзивного образовательного процесса. С другой стороны, по данным Всероссийской организации родителей детей-инвалидов (2023 г.), только 10% педагогов готовы к данной деятельности. Итоги «Национального мониторинга доступности образовательных организаций для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ), проведенного Федеральным методическим центром по инклюзивному образованию, показывают, что по итогам 2023 года 63% учителей не обладают должной подготовкой для обучения данной группы лиц. Данные этого мониторинга подтверждают также исследование фонда «Обнаженные сердца», подчеркивающее в целом локальный уровень внедрения инклюзивных практик в деятельность школ.

По данным исследований С. В. Алехиной, Н. А. Мёдовой, А. А. Ниязовой, В. В. Хитрюк, Ю. В. Шумиловской и других авторов, специфика инклюзивного образования заключается в том, что оно охватывает широкий спектр обучающихся, включая детей с ОВЗ, одаренных детей, детей-мигрантов, воспитанников из неблагополучных семей и представителей других социальных групп. Все они требуют особой организации образовательного процесса, соответствующего их индивидуальным особенностям. На сегодняшний день в первую очередь педагогам не хватает специализированных знаний и навыков для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, особенно с детьми с ОВЗ в инклюзивном классном коллективе.

Видится, что задачи повышения качества школьного образования, поставленные государством, могут быть успешно выполнены при внедрении системных инклюзивных нововведений в деятельность общеобразовательных организаций, включая формирование поддерживающей организационной культуры российских школ, основанной на развитой инклюзивной компетентности педагогов. Именно организационная культура школы как система отношений, ценностей, правил, норм, традиций, знаков, установок, определяемых ее миссией и стратегией ее развития, создает условия для развития мотивационной, ценностной, деятельностной составляющей инклюзивной компетентности учителей. С другой стороны, собственно коллектив в процессе своего развития формирует

инклюзивные ценности, нормы организационной культуры школы, ставя перед своими членами задачи формирования инклюзивной компетентности.

С нашей точки зрения, изучение процесса развития инклюзивной компетентности учителей в условиях становления соответствующей системы ценностей организационной культуры школы определяет актуальность настоящего исследования.

Степень разработанности проблемы исследования. В науке уделяется достаточное внимание исследованиям проблем инклюзивного образования, в том числе становления инклюзивной компетентности педагога. К числу устоявшихся необходимо отнести в первую очередь само понятие инклюзии. Истоки становления инклюзивного образования всесторонне изложены в работах С. А. Алехиной, Н. Н. Малофеева, Н. Д. Шматко и др. Исследованию вопросов организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья посвящены труды Е. Н. Кутеповой, И. Ю. Левченко, М. М. Семаго, Т. А. Соловьевой и др. Организация регионального инклюзивного образования разных групп детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья рассматривается в работах отечественных исследователей И. В. Задорина, Е. Ю. Колесниковой, Е. М. Новиковой и др.

Особое место в области организации инклюзивного образования занимают вопросы его кадрового обеспечения. Понятие «инклюзивная компетентность» достаточно представлено в научно-педагогическом знании и обосновано в трудах таких исследователей, как С. В. Алехина, О. А. Козырева, Н. А. Мёдова, И. Н. Хафизуллина, Д. В. Шамсутдинова, коллектива авторов под руководством А. А. Ниязовой и др. В то же время достаточно открытым является вопрос о его сущностных чертах, что обусловило задачу обоснования структурно-содержательной характеристики данного понятия.

Необходимо констатировать, что также до настоящего времени остаются открытыми вопросы организации профессионального развития учителей в области инклюзии. Многие исследователи занимались изучением феномена организационной культуры, связывая возможности успешных преобразований в

организации средствами кадрового обеспечения (С. П. Акутина, В. В. Козлов, М. Н. Крутцова, О. Р. Нерадовская и др.). При этом не были выявлены ни механизмы формирования инклюзивных ценностей организационной культуры общеобразовательных организаций, ни зависимости их формирования от уровня инклюзивной компетентности учителей.

Историко-педагогический анализ позволил выявить систему моделей формирования и развития инклюзивной компетентности педагогов, разработанных современными исследователями (Г. Ю. Баротова, Л. В. Горюнова, С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова и другие ученые), однако соискателем не обнаружено специальных исследований, которые посвящены выявлению и обоснованию процесса развития инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне в совокупности со становлением инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

На основании проведенного анализа можно констатировать, что в настоящее время актуализируется потребность не только в систематизации научного знания о структуре и содержании инклюзивной компетентности учителя, зависимости уровня ее сформированности от инклюзивных ценностей организационной культуры школы, но и разработке содержания процесса развития инклюзивной компетентности учителя на уровне современной общеобразовательной организации.

На основании изучения образовательной практики, классических и современных трудов по педагогике и практике инклюзивного образования выявлены **противоречия** между:

- объективной необходимостью современного российского общества в проектировании и реализации инклюзивных образовательных программ и недостаточной степенью сформированности ценностно-смысловых ориентаций учителей в области инклюзии на организационном уровне;

- потребностью общества и государства в развитии инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне и преобладанием в образовательных организациях локальных инноваций в области инклюзии;

– наличием исследований, посвященных вопросам развития инклюзивной компетентности педагогов в условиях высшего и дополнительного профессионального образования, и дефицитом моделей развития инклюзивной компетентности педагога современной общеобразовательной организации.

Данные противоречия обусловили **научную проблему исследования**: каковы сущностные характеристики процесса развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне, что и определило выбор темы исследования «Развитие инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации»?

Цель исследования – разработать, научно обосновать и апробировать процесс развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации, направленный на становление инклюзивных ценностей организационной культуры педагогического коллектива.

Объект исследования – процесс развития инклюзивной компетентности учителя.

Предмет исследования – сущностные характеристики процесса развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.

Гипотеза исследования: развитие инклюзивной компетентности учителя в общеобразовательной организации будет осуществлено, если:

- выявлены особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации;
- систематизированы научные представления об инклюзивной компетентности учителя и способах ее развития;
- разработаны, реализованы содержание и этапы развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне;
- выявлены закономерности и принципы процесса развития инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне;
- обоснована система диагностики уровня сформированности инклюзивной компетентности учителя в рамках общеобразовательной организации.

С учетом цели и гипотезы сформулированы задачи исследования:

1. Систематизировать научное знание о современной (инклюзивной) общеобразовательной организации.
2. Представить структурно-содержательную характеристику инклюзивной компетентности учителя.
3. Научно обосновать ведущие способы развития инклюзивной компетентности учителей.
4. Разработать и реализовать модель развития инклюзивной компетентности учителя на уровне современной общеобразовательной организации и изучить ее результативность.
5. Представить критерии и показатели сформированности инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне.

Методологическая основа исследования. Методологическую основу исследования составляют подходы: системный (О. А. Анисимова, С. Г. Вершловский, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский и др.), который дает возможность анализировать процесс формирования инклюзивной компетентности, рассматривает его как систему; деятельностный (Ю. А. Конаржевский, А. К. Маркова и др.), предполагающий активное вовлечение педагога в различные практические действия и ситуации, которые развивают навыки и умения для работы с разнообразными учащимися. Аксиологический подход (Л. С. Волкова, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.) основывается на осознании учителями ценностей инклюзивного образования и их внедрении в профессиональную практику. В свою очередь, компетентностный подход (А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков, М. М. Семаго и др.) способствует формированию инклюзивной компетентности учителей в рамках организационной культуры общеобразовательных организаций.

Проверка выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач были реализованы с помощью комплекса взаимодополняющих **методов исследования**, включающих: *теоретические*: изучение, систематизация, анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, систематизация научно-исследовательских

работ по педагогике, социологии, психологии по теме исследования, абстрагирование и индукция, педагогическое моделирование; *эмпирические методы*: наблюдение и анкетирование, опытно-экспериментальная работа, диагностика и тестирование, контент-анализ документов, анализ опыта отечественных и зарубежных педагогов по организации инклюзивного образовательного процесса; *математические и статистические методы*: проверка достоверности по критерию χ^2 .

Теоретическую основу исследования составили:

- идеи развития инклюзивного образования (Ю. В. Богинская, Р. Бонд, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. Рейнольдс, Н. Д. Шматко и др.);
- концептуальные положения о специфике процесса обучения и обучаемости детей с проблемами в развитии (Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Э. И. Мещерякова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.);
- основы теории организации (Т. В. Авгусманова, И. В. Андреева и др.),
- научные основы формирования и развития компетентности педагогов (В. Н. Введенский, С. Г. Вершловский, Н. Л. Гарифуллина, Т. В. Емельянова, В. П. Жуковский, И. А. Зимняя, Е. Л. Инденбаум и др.);
- концепции непрерывного педагогического образования (А. П. Владиславлев, Г. П. Зинченко, В. Г. Онушкин, К. Д. Ушинский и др.);
- идеи о развитии высших психических функций и зон ближайшего развития, раскрывающие необходимость учета индивидуальных особенностей каждого ребенка в обучающем процессе (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.);
- исследования о влиянии культурных факторов на развитие психики, подчеркивающие значимость культурного контекста и включения всех детей в единое образовательное пространство (А. Р. Лурия и др.);
- труды современных российских исследователей (Л. И. Аксёновой, Н. Н. Малофеева, Л. М. Шипицыной и др.), рассматривающих технологии инклюзивного образования, специфику работы педагога в инклюзивном

образовании;

- теория педагогического моделирования (В. И. Михеев, И. Б. Новик и др.).

База исследования. Опытнo-экспериментальной базой исследования явилась сеть общеобразовательных учреждений Ямало-Ненецкого автономного округа: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением иностранных языков», муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 10 с углубленным изучением физики и технических дисциплин», муниципальное казенное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Экспериментальную выборку составили 371 педагогический работник, включая: преподавателей начальной школы (59%); учителей-предметников (29%); специалистов сопровождения (педагоги-психологи, учителя-дефектологи, логопеды) (12%). Участники осуществляли профессиональную деятельность в инклюзивных классах, где обучались дети с различными образовательными потребностями (дети с расстройством аутистического спектра, нарушением зрения, интеллектуальными нарушениями, нарушением слуха, задержкой психического развития и др.).

Основные этапы исследования. Исследование осуществлялось в течение трех лет и состояло из трех этапов.

Первый этап (2018–2019 гг.) – экспериментально-поисковый: изучались теоретико-методологическая база исследования (что позволило наметить параметры исследования) и состояние проблемы в существующей теории и практике, формировался категориальный аппарат исследования, проводилось анкетирование педагогов, накапливался эмпирический материал для использования его на следующем этапе научно-исследовательской работы.

Второй этап (2019–2022 гг.) – экспериментально-аналитический: на основе накопленного эмпирического материала была разработана модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной

общеобразовательной организации и технология ее реализации.

Третий этап (2022–2023 гг.) – теоретико-обобщающий: проведено уточнение и дополнение ключевых тезисов исследования, проанализированы итоги проведенного эксперимента, подготовлены и опубликованы научные статьи, итоги проделанной работы оформлены в виде диссертации.

Научная новизна исследования:

1. *доказана* необходимость включения инклюзивных ценностей в содержание организационной культуры современных школ, что позволяет создать благоприятные условия для осуществления на системном уровне соответствующих инновационных моделей организации инклюзивного образовательного процесса;

2. научно *обоснована* структурно-содержательная характеристика процесса развития инклюзивной компетентности учителя, представленная ценностным, когнитивным, содержательно-технологическим, рефлексивно-диагностическим компонентами;

3. впервые *разработана* модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, специфика которой обусловлена использованием совокупности системного, компетентностного, деятельностного, аксиологического подходов, сформулированных на их основе закономерностей (принятия принципов инклюзии, взаимодействия субъектов образовательного процесса в инклюзивном образовании, развития инклюзивных ценностей, осознания учителями потребностей в саморазвитии и др.) и принципов (гуманизации, системности, последовательности, педагогической инициативы и др.) в целях совершенствования профессионализма учителя;

4. *обоснована* последовательность этапов развития инклюзивной компетентности учителя: формирования научных представлений и мотивации для работы в области инклюзивного образования; становления научных знаний в области инклюзивного образования; формирования деятельностной составляющей инклюзивной компетентности учителя и инклюзивных ценностей педагогического сообщества; становления профессионально значимых личностных качеств учителей;

5. *представлены* критерии результативности развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, включая позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации; осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями; восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся; уровень сформированности инклюзивных ценностей педагогического сообщества.

Теоретическая значимость исследования:

- *расширены* научно-педагогические представления об инклюзивной компетентности учителя, ее сущностных характеристиках, способах формирования и развития на сетевом и организационном уровнях;
- *обоснована* прямая зависимость уровня профессиональной инклюзивной компетентности учителей и сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры общеобразовательной организации;
- *обогащена* теория педагогики внедрением в научный оборот понятия «развитие инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне», включая его структурно-содержательные элементы;
- научно *обоснован* процесс развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне, представленный иерархически взаимосвязанными действиями по приобретению (усложнению) научных представлений, ценностей, конкретных умений организации инклюзивного образовательного процесса и его компонентов;
- *представлен* диагностический аппарат для выявления результативности развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.

Практическая значимость исследования:

- *разработаны* учебно-методические материалы (алгоритм реализации технологии сопровождения учителя в процессе инклюзивной деятельности и др.),

которые можно применять в учебном процессе общеобразовательных школ;

– *подготовлен* комплекс инклюзивных педагогических ситуаций, апробированный комплекс мероприятий по развитию инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации и др., имеющие прикладное значение;

– *разработано* организационно-методическое обеспечение деятельности учителя для работы в инклюзивных классах (руководство для педагогов по организации работы с детьми с особыми образовательными потребностями, включая методы, технологии и формы обучения; альбом схем и памяток для педагогов по организации инклюзивного обучения; банк лучших практик и успешных кейсов в области инклюзивного обучения; справочник «Нормативная база для организации инклюзивного образования с разъяснениями и комментариями» и др.).

Результаты исследования могут быть использованы педагогическими коллективами школ в процессе организации профессионального развития учителей, а также преподавателями и студентами педагогических вузов, работниками образования в системе дополнительного профессионального образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации.*

Особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации связаны со становлением школы на основе инклюзивных ценностей организационной культуры соответствующей образовательной экосистемы, обеспечивающей проектирование и реализацию на системном уровне персонифицированных образовательных программ, в том числе инклюзивного образования. Инклюзивные ценности организационной культуры школы создают благоприятные условия для развития профессиональной инклюзивной компетентности учителей и ученического коллектива.

Наблюдается положительная корреляция зависимости между уровнем

сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей школы и уровнем сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы: повышение уровня сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей приводит к повышению уровня сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы, и наоборот.

2. *Структурно-содержательная характеристика инклюзивной компетентности учителя.*

Инклюзивная компетентность учителя рассматривается как способность педагога к освоению специальных знаний для организации инклюзивной практической деятельности, его готовности к овладению умениями успешного социального включения всех обучающихся в образовательный процесс, осознанного использования технологии развития и саморазвития его субъектов (в том числе в области позитивного мотивационного и ценностного отношения и др.), рефлексии и коррекции результатов инклюзивного образовательного процесса.

Структура инклюзивной компетентности представлена следующими компонентами: *ценностным* (позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации и др.), *когнитивным* (осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с ОВЗ; уровень знаний учителей и др.), *содержательно-технологическим* (уровень умений педагогов разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для нетипичных детей; определение уровня аналитических, прогностических, коммуникативных и рефлексивных умений педагогов и др.), *рефлексивно-диагностическим* (способность педагогов распознавать и преодолевать психологические преграды, возникающие в процессе работы с нетипичными обучающимися; умение анализировать причины успехов и неудач в реализации инклюзивной практики; способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся и др.).

3. *Ведущие способы развития инклюзивной компетентности учителя в*

условиях современной общеобразовательной организации.

Развитие инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации есть целенаправленный необратимый процесс совершенствования профессиональных знаний, умений, ценностных ориентаций и личностных качеств, направленный на увеличение способности учителя эффективно функционировать в условиях инклюзивного образования, характеризующийся повышением сложности, адаптивности и устойчивости к внешним изменениям.

К используемым моделям развития инклюзивной компетентности учителя необходимо отнести модели организации непрерывного профессионального роста учителя, коллаборации на организационном и сетевом уровнях, формирования сетевых сообществ учителей по вопросам инклюзивного образования, поддержки и сопровождения педагогов, психолого-педагогического сопровождения учителей специалистами, инклюзивных творческих мастерских и др.

4. Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.

Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации представлена целевым, содержательно-технологическим, рефлексивно-диагностическим компонентами; разработана на основе совокупности системного, компетентностного, деятельностного, аксиологического подходов, сформулированных на их основе закономерностей (принятия принципов инклюзии, взаимодействия субъектов образовательного процесса в инклюзивном образовании, развития инклюзивных ценностей, осознания учителями потребностей в саморазвитии и др.) и принципов (гуманизации, системности, последовательности, педагогической инициативы и др.), обеспечивает на внутришкольном уровне совершенствование способностей, ценностные ориентации, личностные качества учителя, позволяющие результативно функционировать в условиях инклюзивного образования, а также инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

Особенности разработанной модели: непрерывность процесса развития инклюзивной компетентности учителя на рабочем месте; направленность целеполагания на развитие инклюзивных ценностей учителей и организационной культуры педагогического коллектива в целом; совместная командная деятельность учителей по проектированию содержания профессионального развития и форм самообразования, разработке и реализации конкретных шагов; организации коммуникации через механизмы эмоционально-рефлексивного взаимодействия и др.

5. *Критерии и показатели уровня сформированности инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне.*

В качестве критериев уровня сформированности инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации предложены:

Критерий 1 (интегрированный). Позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации, уровень выраженности толерантных установок учителя.

Критерий 2. Осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями: уровень знаний учителей; выявление трудностей, с которыми сталкиваются педагоги с разным опытом в осуществлении инклюзивного образования; уровень умений педагогов разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для нетипичных детей; определение уровня аналитических, прогностических, коммуникативных и рефлексивных умений педагогов; практические навыки, коммуникативные способности, умение работать в команде и разрешать сложные ситуации с учащимися.

Критерий 3. Восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся: способность педагогов распознавать и преодолевать психологические барьеры, возникающие при работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья; умение анализировать причины успехов и неудач в реализации

инклюзивной практики; способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся.

Критерий 4 (интегрированный). Уровень сформированности инклюзивных ценностей педагогического сообщества: ценностные ориентации, определяющие отношение человека к миру и окружающим, а также мотивацию его действий; навыки педагогов в области самоорганизации и планирования.

Личный вклад автора состоит в выявлении ведущих характеристик современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, научном обосновании структурно-содержательной характеристики инклюзивной компетентности учителя, разработке модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, представлении критериев и показателей, отражающих результативность развития инклюзивной компетентности педагога на организационном уровне, в организации опытно-экспериментальной работы в рамках деятельности инклюзивных ресурсных центров на базе общеобразовательной организации, творческих групп «Инклюзивный двор», «Образовательный книжный клуб» и др.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечиваются методологической аргументированностью исходных теоретических положений, логической структурой построения исследования, репрезентативностью объема выборок, многоуровневой верификацией данных, их статистическим анализом, экспертизой результатов исследования.

Апробация и внедрение результатов. Апробация результатов исследования проводилась в форме выступлений на конференциях международного, федерального и регионального уровней: Всероссийский конкурс профессионального мастерства (Москва, 2024 г.), Петербургский международный образовательный форум (Санкт-Петербург, 2018 г.), Международный форум (г. Великий Новгород, 2023 г.), Международная научно-практическая конференция (г. Томск, 2023 г.), Международный форум (г. Великий Новгород, 2023 г.), Международная научно-практическая конференция (г. Великий Новгород, 2023 г.), Всероссийская педагогическая конференция (Москва, 2022 г.), Всероссийский

конкурс (г. Нижний Новгород, 2019 г.).

Диссертационное исследование было поддержано в рамках грантов: в системе образования ЯНАО – инновационный проект «Мануфактуренок» (2021 г.), «Газпромнефть» – «Родные города» – социальный проект «Теплица добра» (2022 г.), «Газпромдобыча» – «АртМикс и 4К» (2022 г.). Его результаты были представлены на всероссийских конкурсах «Учитель-дефектолог России» (2020 г., 1-е место в региональном этапе), «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях ФГОС» (2020 г., 1-е место), «Педагогическая мастерская» (2021 г., 1-е место), «Инклюзивное образование детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС» (2020 г., 1-е место), «Траектория современного образования» (2022 г., 1-е место), «Лучшая педагогическая технология» (2022 г., 1-е место), конкурса профессионального мастерства специалистов службы психолого-педагогического сопровождения «Отдавая сердце – 2023» (1-е место), «Мое лучшее мероприятие» – инклюзивный урок (2023 г., 1-е место). Основные результаты и положения диссертационного исследования отражены в 20 научных публикациях, 7 из которых – в изданиях, рекомендуемых ВАК РФ.

Структура диссертации: введение, две главы, заключение, список литературы и приложения. Текст диссертации содержит рисунки и таблицы.

Глава 1 Теоретико-методологические основы развития инклюзивной компетентности педагога в современной общеобразовательной организации

1.1 Научные представления о современной (инклюзивной) общеобразовательной организации

В современную эпоху, на фоне изменений в обществе, возрастает важность анализа трендов в развитии общеобразовательных организаций, которые определяют условия, способствующие профессиональному росту учителей, и создают необходимые предпосылки для осуществления образовательных инициатив.

Существенное значение в гарантировании эффективного обучения и повышения уровня образования играют общеобразовательные организации – категория учебных заведений, определенных в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 г. [130, с. 4]. Именно общеобразовательные организации (далее – ОО) не только осуществляют реализацию образовательных программ, но и поддерживают образовательные инициативы, связанные с профессиональным развитием педагогов.

Развитие современных ОО происходит в соответствии с общими мировыми тенденциями развития образовательных систем. В работах А. В. Багачук, Е. В. Фоменко [14, с. 51] и других исследователей отмечаются различные тенденции, характерные для стран Запада и России, в том числе: *гуманизации*, ориентированной на ценности личности, «формирование гуманистического мировоззрения» [141, с. 614]; *гуманитаризации* [73, с. 11], акцентирующей внимание на гуманитарных науках в обучении; *дифференциации*, предлагающей разнообразные образовательные программы с учетом индивидуальных потребностей; *индивидуализации*, формирующей образовательную среду для личностного развития ее субъектов; *направленности на непрерывное образование*, что акцентирует внимание на важности саморазвития [127, с. 47].

Актуальные тенденции в сфере российского образования связаны с обеспечением *равных возможностей для всех учащихся*, что обуславливает необходимость персонализации, индивидуализации образования [109, с. 29]. Исследователи отмечают различные механизмы, ориентированные на персонифицированное развитие личности. Так, А. Г. Бермус [20, с. 10], А. Н. Неустроев, Н. В. Чекалёва [173, с. 176], и П. П. Попов [121, с. 208] методологически обосновывают это положение. Е. Билик [22, с. 44], Е. В. Григорьева [41, с. 41], Е. Е. Сартакова [141, с. 211], В. А. Фандей [161, с. 121] и др. выделяют такой механизм, как «использование смешанного обучения», где комбинируются обновленная классно-урочная модель с элементами различных технологий обучения.

По мнению Е. А. Александровой, Г. М. Хасановой [2, с. 137] и др., ведущим механизмом перехода от традиционной парадигмы образования к инновационной, ориентированной на индивидуальное развитие, является *создание открытой образовательной экосистемы*. Л. В. Кузнецова, И. Ю. Лазарева [82, с. 88] и др., отмечая изменение образовательного процесса, обосновывают такие факторы, как цифровизация, потребность в инклюзивном образовании.

Согласно данным Министерства просвещения РФ на 2023/24 учебный год, в России 10 тыс. из 40 тыс. школ ориентированы на проектирование и реализацию инклюзивного образования. Число обучающихся с инвалидностью и ОВЗ, получающих общее образование инклюзивно, составило 503,3 тыс. человек. С каждым годом открываются новые инклюзивные классы, и в соответствии с данными Министерства просвещения РФ (см табл. 1) ожидается дальнейший рост числа нетипичных учащихся в образовательных учреждениях.

Таблица 1 – Количество детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях

Год	Количество детей с ОВЗ, посещающих общеобразовательные ОО (от общего количества детей с ОВЗ), %
2021	28,45
2022	33,46
2023	39,00
2024	50

На основании анализа данных Министерства просвещения [129, с. 2] можно утверждать, что численность нетипичных учащихся в инклюзивных классах продолжит увеличиваться в ближайшие годы. Отношение общества (в том числе учащихся, родителей и социума) к инклюзивному образованию неоднозначное. Согласно исследованию, проведенному ВЦИОМ, Фондом «Обнаженные сердца» и Ассоциацией «Аутизм-Регионы» [63], 66% россиян выразили положительное отношение к совместному обучению детей, 16% – резко отрицательное, 13% – нейтральное. Уровень информированности о понятии «инклюзивное образование» также является низким. По данным исследования ВЦИОМ, только 59% россиян впервые услышали об этом термине от интервьюера, и еще 16% затруднились дать ответ. Из 25% людей, которые слышали о таком образовании, только 11% смогли правильно определить его как сочетание образовательного процесса для детей с разными особенностями развития и их здоровых сверстников.

По данным исследования, 63% родителей школьников имели опыт инклюзивного образования. Из них 74% родителей сообщили о положительном опыте и высокой оценке инклюзивного образования. А 62% опрошенных россиян считали, что инклюзивное образование способствует социализации и толерантности, а также создает позитивную атмосферу в коллективе. Но 14% указывали на уравниваемые стартовые возможности для получения образования, а 11% отмечали хорошее развитие и обучаемость детей. Указали основные недостатки инклюзивного образования 34% участников опроса: возникновение психологических проблем у детей с особенностями развития; риск отставания в обучении всего класса и детей с ОВЗ; неготовность социума и школы к совместному обучению с детьми с особенностями развития и др. [63].

Особое место в организации инклюзивного образования отводится учителю. Так, институт образования и Международная лаборатория исследований социальной интеграции Высшей школы экономики (далее – ВШЭ) успешно завершили комплексную научную экспертизу, посвященную теме инклюзивной компетентности учителей. В рамках исследования были выделены основные компетенции, необходимые для успешной работы с различными группами

учащихся: знание основ инклюзивного образования, умение адаптировать учебный материал под особенности каждого ученика, способность эффективно взаимодействовать с родителями и участниками образовательного процесса, а также гибкость и толерантность в отношении различных потребностей и возможностей учеников. Более половины опрошенных родителей (64%) выразили свою обеспокоенность относительно необходимости наличия специалистов в школах, которые бы сопровождали и работали с детьми, имеющими особые потребности. Призвали разработать специальные образовательные программы с целью развития профессиональной компетентности преподавателей 58% участников опроса для обеспечения эффективного обучения и развития детей с особыми запросами. Около 40% опрошенных родителей детей с ОВЗ сообщили о недружественной образовательной среде в школах, где учатся их дети, высказали мнение о необходимости наличия специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в подобных учебных заведениях. Согласно результатам опроса, 58% респондентов выразили согласие с необходимостью проведения специализированной подготовки педагогических кадров для повышения их профессиональной компетентности при работе с учащимися, имеющими особые образовательные потребности.

На основании анализа материалов ВШЭ можно утверждать, что основные опасения родителей учащихся по поводу инклюзивного образования связаны с неуверенностью в компетентности учителя организовать образовательный процесс в инклюзивном классе. Педагоги основное значение придают таким проблемам, как недостаточная компетентность учителей в вопросах инклюзивного образования [64, с. 167].

Этот вывод подтверждают и отдельные научные исследования. Так, Л. Н. Антилогов [11], С. В. Алехина [5] и др. оценивают степень инклюзивной «грамотности» педагогов как низкую, указывая, что многие учителя сталкиваются с трудностями в обучении детей с особенностями здоровья, конфликтами с родителями обучающихся с ОВЗ и другими родителями. Значительная часть

учителей воспринимает работу в инклюзивном классе как дополнительную нагрузку и не видит в ней личного профессионального развития.

Похожие данные были получены И. Д. Емельяновой и О. А. Подольской, которые обнаружили, что когнитивный компонент инклюзивной компетентности учителей сформирован у 53% испытуемых, операционально-деятельностный – у 44%, а личностный – лишь у 7% [50]. Аналогичную информацию представили И. Н. Хафизуллина и И. А. Романовская [128], которые оценивали уровень инклюзивной компетентности учителей как до прохождения курсов повышения квалификации, так и после них. Изначально нулевой уровень компетентности составлял 62,5%, низкий – 35%, а средний – всего 2,5%. Эти результаты также были озвучены на Международном научно-практическом онлайн-семинаре «Оценка инклюзивного процесса в образовании» Е. А. Куравиной и Е. Р. Ярской-Смирновой, доктором социологических наук, профессором Высшей школы экономики [88], а также А. С. Сунцовой, кандидатом педагогических наук, заведующей лабораторией инклюзивного образования ИРО Удмуртской Республики [153].

Данные ежегодного мониторинга Министерства просвещения РФ указывают на стабильный рост числа учащихся с особыми образовательными потребностями, поступающих в общеобразовательные организации. Вместе с тем статистика свидетельствует о недостаточном уровне готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В ответ на эти вызовы появляются исследования, направленные на организацию инклюзивного образования и формирование инклюзивной компетентности учителей. Эти исследования призваны решить проблему дефицита знаний и навыков, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, и обеспечить эффективную реализацию инклюзивных подходов в образовательной практике.

В трудах Г. М. Петровой [115, с. 10] и З. Ф. Шайхисламовой акцентируется внимание на необходимости создания системы школ, опирающейся на универсальные ценности и увеличение числа обучающихся, которые нуждаются в инклюзивном образовании. В исследовании профессора С. В. Алехиной [5] и коллег подчеркивается значимость инклюзивного образования в современном

обществе [79, с. 104], что связано с ростом количества обучающихся с ОВЗ, которые имеют возможности к освоению учебной программы в общеобразовательной организации при условии учета их индивидуальных особенностей [5, с. 76], что создало вызов для образовательной системы, требующей не просто «отдельного» обучения, а интеграции в общее образовательное пространство и др.

Запросы на формирование инклюзивной компетентности учителей отмечают Л. М. Кобрина [70, с. 113], Н. А. Мёдова [99, с. 12], И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина [128, с. 108], В. В. Хитрюк [166, с. 102] и др. Следовательно, деятельность современной (инклюзивной) ОО осуществляется в соответствии с одним из ведущих запросов реальной практики – инклюзией. Под инклюзией мы понимаем создание благоприятной образовательной среды для всех обучающихся, вовлеченных в образовательный процесс, внедрение инклюзивных ценностей в организационную культуру и индивидуализацию обучения через профессиональное развитие учителей на школьном уровне. Следовательно, деятельность современной ОО (имеется в виду современная (инклюзивная) ОО) связана с проектированием и реализацией системы инклюзивного образования. Рассмотрим этот тезис подробнее.

В настоящее время формируется понятие «современная (инклюзивная) общеобразовательная организация», которая успешно функционирует в условиях постоянно меняющегося общественного окружения, учитывая необходимость повышения качества образования, использования новейших цифровых технологий и основываясь на гуманистических принципах в образовательном процессе. Она также активно занимается вопросами инклюзивного образования и индивидуализации образовательных траекторий для обучающихся с низкой мотивацией, а педагоги, в свою очередь, вкладывают максимум усилий для выполнения своих профессиональных обязанностей.

Рассматривая особенности современной (инклюзивной) ОО необходимо рассмотреть сущностные характеристики ее организационной культуры. Организационная культура в общеобразовательных организациях, в том числе

современных (инклюзивных) ОО, представляет собой многогранный и динамичный процесс, который обладает значительным влиянием на формирование межличностных отношений и общую атмосферу в коллективе.

Исследования И. А. Андреевой, О. Б. Бетиной [8, с. 15] и В. Ф. Туринского [157] подчеркивают значимость индивидуального опыта каждого участника, который формирует и определяет межличностные отношения и взаимодействие в школьном сообществе, оценивают влияние этих субъективных факторов на общие ценности и убеждения, культивируемые в школе, и таким образом определяют организационную культуру как важное основание для взаимоотношений между учителями. О. А. Самсонова считает организационную культуру условием, поддерживающим определенные модели поведения [140, с. 8]. О. С. Виханский, А. И. Наумов видят ее ориентиром поведения людей в ОО [31, с. 125]. По мнению К. М. Ушакова, организационная культура является набором норм поведения, привычек, неписаных правил поведения большинства членов коллектива [160, с. 162]. А. В. Вознюк отмечает важность организационного развития в сфере образования для готовности к использованию инновационных технологий [32, с. 105]. Можно отметить общий подход авторов к организационной культуре общеобразовательной организации как изменяющейся величине, зависимой от внешнего окружения, но единой точки зрения на феномен организационной культуры пока не сложилось.

С философской точки зрения, организационная культура школы предполагает анализ этического кодекса поведения, который определяет нормы и ценности, управляющие отношением педагогов, обучающихся и родителей к образовательному процессу. В них определяются принципы деятельности школы как организации. Это принципы идеологии, которыми определяются действия работников по отношению к учащимся, родителям [115, с. 10]. В случае если понятия о смысле и значении так и остались оторванными от реальной жизни, просто являясь пустыми фразами (декларированием), можно говорить о нежизнеспособной организационной культуре. Д. Р. Арнольд и Л. М. Капелла [181], используя диалектический метод, рассматривали организационную культуру

с разных точек зрения, выделяя признаки сильной организационной культуры: если принципы и ценности работников и руководства совпадают, тогда ценности компании поддерживаются всеми работниками организации.

С точки зрения социологии, организационную культуру можно рассматривать как базу для регуляции поведения людей, так как социум является внешней средой школы и определяет основные черты персонала школы. Организационная культура представляет интерес и с точки зрения педагогики как процесс «социализации человека при вхождении его в различные коллективы» [120]. Э. Шейн [177, с. 332] предлагает рассматривать организационную культуру как формирующий фактор личности учителя. Аналогичная точка зрения представлена О. В. Полянской [120], подчеркивающей влияние организационной культуры на развитие важных профессиональных качеств учителей, таких как педагогическое мастерство, эмоциональная устойчивость, ответственность и творческий подход. По ее мнению, организационная культура наиболее ярко проявляется в неформальном общении между членами коллектива. Основные характеристики современной общеобразовательной организации с точки зрения инклюзивной организационной культуры представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Основные характеристики организационной культуры современной (инклюзивной) и общеобразовательной организации

Критерии отличия	Характеристика организационной культуры ОО	Характеристика организационной культуры современной (инклюзивной) ОО
Формы организации образовательной коммуникации. Возможность индивидуального подхода	Ориентация на использование фронтальных методов организации учебного процесса, редко – групповых [95, с. 118].	Ориентация на использование дифференцированного и индивидуального подходов, особенно с учащимися с ОВЗ [143, с. 518].
Возможность выражения личной инициативы	Слабая степень возможности выражения личной инициативы	Возможность выражения личной инициативы в организации [140, с. 11]
Система построения взаимодействия администрации и персонала, наличие коллегиальных органов, стиль взаимоотношений	Авторитарная, закрытая система взаимодействия администрации и персонала	Демократичная, открытая, коллегиальная система взаимодействия администрации и персонала [95, с. 111]
Учет потребностей заинтересованных сторон	Учет задач государства и общества. Директивность целей и задач	Учет запросов субъектов образовательных отношений [115, с. 10]

Окончание таблицы 2

Критерии отличия	Характеристика организационной культуры ОО	Характеристика организационной культуры современной (инклюзивной) ОО
Понимание потребностей каждого ученика	Сфокусированность на «среднем» ученике [4, с. 26].	Индивидуальный подход к обучению является нормой, так как учителя осознают уникальность каждого ученика, применяют различные методики обучения для удовлетворения потребностей каждого ученика [5, с. 81]
Доступность среды обучения	Ограниченность доступной среды обучения [59, с. 108]	Доступность образовательной среды для всех обучающихся, независимо от их физических, умственных, социальных или других характеристик. Создание инклюзивной образовательной среды: пандусы для людей с ОВЗ, специальные обучающие материалы, которые можно получить в электронном виде, а также программы, ориентированные на детей с особыми потребностями [60, с. 9]
Достаточность подготовки педагогов к инклюзивному образованию	Недостаточность подготовки к работе с детьми с особыми потребностями [6, с. 14]	Специальная подготовка учителей к инклюзивному образованию [50, с. 23]
Взаимодействие с родителями обучающихся	Ограниченность связи с родителями (только на родительских собраниях и пр.) [111, с. 34]	Тесная связь с родителями, регулярное общение, обсуждение успехов и трудностей ребенка, разработка плана поддержки [117, с. 83]
Доступ к специализированной поддержке	Ограниченность доступа к специалистам [11, с. 3950]	Важная роль специалистов: логопедов, дефектологов, психологов, которые помогают детям с особыми потребностями адаптироваться к учебе и социализироваться [6, с. 8]
Учет потребностей каждого субъекта, использование адаптированных образовательных программ	Использование единой учебной программы для всех учащихся, которая не всегда учитывает индивидуальные особенности [168, с. 17]	Учебные планы разработаны с акцентом на разнообразие учебных потребностей детей и адаптированы к индивидуальным нуждам детей с особыми потребностями [4, с. 46]
Наличие поддерживающей среды в школе	Недостаточность сформированности атмосферы терпимости и принятия всех учеников [4, с. 25]	В инклюзивной школе царит атмосфера взаимопонимания, терпимости и уважения ко всем ученикам, независимо от их особенностей [6, с. 14]

На основании работ С. В. Алехиной, Г. Н. Габдуллиной, И. А. Зимней, Н. Н. Малофеева, Д. Я. Русановой, О. А. Спицыной, Н. В. Чекалевой и др. мы можем предложить, что в отличие от ОО современная (инклюзивная) ОО на системном уровне проектирует и реализует образовательные программы (в том

числе сетевые), удовлетворяющие персонифицированные запросы всех субъектов школы, в том числе в области инклюзивного образования.

Сравнивая организационные культуры общеобразовательной организации и современной (инклюзивной) ОО, можно заметить тенденцию к инклюзивности и персонализации образовательного процесса. Общеобразовательная модель школы, опирающаяся на строгие правила и авторитарные методы, зачастую не учитывает индивидуальные потребности обучающихся, что сдерживает их развитие и вовлеченность в образовательный процесс. В таких обстоятельствах учителя могут упустить из виду тех обучающихся, которые требуют особого подхода. В современных (инклюзивных) общеобразовательных организациях активно учитывают индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося. В них разрабатываются адаптивные учебные программы и создается поддерживающая среда, способствующая социализации. Привлечение специалистов в процесс обучения подчеркивает стремление к формированию инклюзивной образовательной среды в школе.

Современные (инклюзивные) ОО фактически являются сетевыми организациями. Сетевое взаимодействие для них представляет собой необходимый инструмент для реализации инклюзивного образования. Оно не только способствует обмену опытом и ресурсами между образовательными организациями, но и формирует устойчивые связи между педагогами, администрацией и родителями. Создание разнообразных платформ для общения и сотрудничества позволяет выработать единые подходы к обучению и поддержке обучающихся с особыми образовательными потребностями. В результате школы становятся более открытыми и готовыми интегрировать инклюзивные практики, что способствует улучшению качества образования в целом. Таким образом, сетевое взаимодействие становится не только инструментом улучшения качества образования, но и основой для создания поддерживающего сообщества для всех участников образовательного процесса.

Мы разделяем мнение исследователей И. В. Андреевой, О. Б. Бетиной [8, с. 83], К. Г. Багдуевой [15, с. 113] и др. о том, что организационная культура

школы есть средство понимания законов, мировоззрений, правил, устремленностей, координации характера проявлений персонала школы в разнообразных ситуациях и состояниях; общий менталитет коллектива отдельно взятой школы.

Структура организационной культуры изучалась в различных научных исследованиях, включая отдельные элементы/компоненты/составляющие и др. Э. Шейн выделял «поверхностный» уровень (технологии, язык, лозунги), «более глубокий» (ценности), «глубинный» (фундаментальные основы взаимоотношений, не осознаваемых членами общества) [177, с. 35]. В. В. Томилов определял структуру организационной культуры по назначению системы (миссия, цели, задачи), операционным средствам (технологии, контроль), критериям достижения и оценки результатов, средствам внутренней коммуникации (язык, ритуалы) [155, с. 71]. Более обстоятельную структуру предложили Р. Б. Квеско [69, с. 130], П. Р. Харрис и Р. Т. Моран, включая элементы позиционирования, коммуникативные навыки, имидж, стиль одежды, привычки и культурные аспекты питания, организацию времени, взаимодействие и правила [183, с. 12]. Проведя анализ различных подходов (О. С. Виханского, А. И. Наумова [31, с. 247], О. В. Полянской [120, с. 133], В. В. Томилова [155, с. 69], П. Р. Харриса и Р. Т. Морана [183, с. 8], Э. Шейна [177, с. 49]) к определению содержания организационной культуры, мы выделяем ее следующую структуру: миссия, ценности [120, с. 134], внутриорганизационные роли и образцы поведения / социальные роли (обобщенные правила, которые приводят к достижению целей).

Основные ценности организации становятся основанием для формирования сплоченности, единства взглядов сотрудников, реализации целей организации в совместной деятельности [120, с. 135]. Инклюзивные ценности организационной культуры регулируют профессиональную педагогическую деятельность учителей [40, с. 49]. Дж. Чемпи определял, что ценности лежат в корне нашей эмоциональной связи с миром и нашим соответствующим поведением: «Все, что глубоко раскрывается в нашем внутреннем мире, неизменно проявляется в нашем поведении в окружающей действительности» [174, с. 76]. Система ценностей

организации определяется в соответствии с субъектными ценностями членов организации. Персональные ценности педагога входят в составляющую часть ценностей современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, пронизывают все составляющие организационной культуры и включают в себе инклюзивные ценности (рис. 1).

Миссия ОО	Ценности ОО	Внутриорганизационные роли и образцы поведения
• система убеждений и идеологических представлений • средства коммуникации • инструмент для поддержания имиджа • создание равных стартовых возможностей для всех категорий обучающихся	• идеалы организации • правила • ценности организационной культуры • инклюзивные культурные ценности	• обобщенные правила, которые приводят к достижению целей • имидж работника

Рисунок 1 – Структура организационной культуры общеобразовательной организации

Полное отождествление ценностей работника с ценностями организационной культуры происходит тогда, когда работник не просто осознает, соблюдает ценности, правила поведения, но и внутренне принимает их. Мы разделяем мнение И. В. Андреевой [9], Е. А. Дудиной [48] и др. о ценностях организационной культуры школы (достоинство человека, его равенство, развитие личности, сопровождение, уверенность, отзывчивость) и принципах ее формирования (человеколюбие, безопасность, содействие многообразию, сотрудничество, педагогическая уверенность). Инклюзивные образовательные ценности входят в состав организационной культуры современной (инклюзивной) общеобразовательной организации через включение их в миссию, интеграцию в группу ценностей, отражение в принципах и частичное внедрение во внутришкольные нормы и правила.

Для того чтобы общеобразовательная организация могла качественно выполнять образовательную деятельность в современных условиях, она должна обладать инклюзивными ценностями.

Умение адаптироваться к многообразию окружающего мира является основой инклюзивных ценностей и, соответственно, инклюзивной компетентности. Инклюзивные ценности общеобразовательной организации основаны на принципе многоуровневости, как отмечает А. Р. Дараган [46, с. 7], «включающем взаимодействие администрации и педагогического состава, основанном на понимании социальной важности организации, стимульном формировании внутриорганизационных принципов и норм взаимодействия между работниками, а также на общей системе ценностей и взглядов на мир, которые сотрудники приобретают как добровольно, так и в процессе воспитательной деятельности».

Формирование инклюзивной системы ценностей осуществляется в условиях соответствующей среды. Соответственно, инклюзивная среда школы, по нашему определению, представляет собой совокупность взаимосвязанных образовательно-воспитательных ситуаций, субъектами которых являются нетипичные обучающиеся, педагоги и родители обучающихся; создание подходящих условий, где каждый ребенок может раскрыть свой потенциал и получить качественное образование [170, с. 232].

Инклюзивная среда общеобразовательной организации включает в себя два уровня: внешний (поверхностный) и скрытый (глубинный). Структуру инклюзивной образовательной среды можно подразделить на горизонтальную (разделение по функциям) и вертикальную (по содержанию задач). В горизонтальную структуру входят: деятельность психолого-педагогической консультации (ППК) в школе, а также оценка результатов обследования обучающихся специалистами (психологами, логопедами, сурдопедагогами, тифлопедагогами по необходимости), педагогические наблюдения учителей. Она включает *организационные аспекты*: организацию образовательного пространства: удобно составленное расписание уроков, комфортные условия обучения («доступная среда»), использование адаптивных технологий, средств обучения, специальных методов и подходов в организации обучения; *коммуникативно-психологические аспекты*: поведение сотрудников, общение (в

том числе речевые высказывания), порядок предупреждения и разрешения конфликтов [109, с. 7].

Вертикальная структура включает в себя инклюзивную деятельность, в которую вовлечены такие участники, как директор школы, его заместители, учителя, специалисты и сотрудники общеобразовательной организации. Кроме того, она включает поддержку усилий со стороны родителей, обучающихся, активно принимающих участие в школьной жизни.

Скрытая (глубинная) составляющая инклюзивной образовательной среды ОО, по мнению В. В. Козлова, С. А. Трифонова, С. Г. Никитиной [72, с. 64], содержит «сложные даже для членов коллектива, скрытые, принимаемые на веру предположения, помогающие увидеть характерные черты культуры (ценности и основные идеи), которые являются художественными находками» [109, с. 7]. Это отношение к работе с разным контингентом детей, отношение к человеку с особенностями развития, инклюзивные ценностные ориентации, убеждения, негласные принципы, организационные табу. Вышеозначенные данные нигде не записаны, но хорошо воспринимаются, соблюдаются и излагаются как правильные положения для новых членов образовательного сообщества. Так, по определению О. Р. Нерадовской [104, с. 79], неформальные профессиональные сообщества увеличивают темп профессионального развития педагогов за счет коллективной рефлексии происходящих образовательных изменений.

Опираясь на исследования Е. Л. Гончаровой, О. И. Кукушкиной, Н. Н. Малофеева [95, с. 70], О. С. Никольской, Н. Д. Шматко, мы установили, что к основным составляющим инклюзивной среды ОО относятся не только общие представления об инклюзии, практика внедрения инклюзии, но и те же самые ценности организационной культуры школы, способствующие созданию инклюзивного окружающего пространства.

Рассмотрим их содержание. Основные характеристики *инклюзивных ценностей* ОО включают спектр этических и моральных ценностей и норм, которые находят отражение и признание в инклюзивном обществе.

Профессионализм педагога включает в себя способность своевременно обновлять как общие, так и специализированные знания, овладевать необходимыми навыками и развивать профессиональные качества, а также адаптироваться к быстроменяющейся образовательной среде. [48, с. 529]. Важной ценностью является готовность принять любого ребенка с особыми образовательными потребностями, независимо от его индивидуальных особенностей. Педагог должен уметь передавать социальный опыт, который обычные дети усваивают без особых условий для обучения. Взаимоотношения между учителем и обучающимся, основанные на сотрудничестве, делают процесс обучения и социализации детей с нарушениями развития более гуманным. Также необходимы готовность и умение работать с детьми с особыми образовательными потребностями в команде с различными специалистами и создание условий для эффективной передачи социального опыта и др.

Личностные качества педагога, необходимые в работе с «особыми» детьми, включают: педагогический такт, честность, откровенность, доброту, справедливость, уважение и любовь к своим обучающимся, акцентуацию позитивного отношения к инклюзивному процессу, коммуникабельность, терпение, сочувствие, эмпатию, стрессоустойчивость.

Ведущие характеристики *инклюзивных представлений*, востребованных в инклюзивном образовании, сосредоточены на понимании общих и специфических закономерностей [7, с. 13], связанных с развитием лиц с особыми образовательными потребностями, и проблем, появляющихся в процессе реализации инклюзии.

Ведущие характеристики *инклюзивной практики* деятельности учителя включают: дидактическую, воспитательную и коррекционную деятельность, психолого-педагогическое сопровождение (приложение В., рис. В. 3). Основная цель практики заключается в социальной адаптации обучающихся [133, с. 40], не являющихся типичными, с учетом интересов их нормально развивающихся сверстников.

На основании историко-педагогического анализа выделим особенности реализации инклюзивного образования в современной (инклюзивной) школе:

1. *Создание благоприятной экосреды* (О. Г. Роговая [134, с. 41]) *общеобразовательной организации*. Создание благоприятной образовательной среды (имеем в виду индивидуально ориентированное обучение), которая, по определению В. А. Сластенина, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности учителя [144, с. 442], включает в себя создание как физически доступного окружения, так и психологически комфортной среды, учебных программ, методов преподавания и доступности образовательных ресурсов. Это прежде всего уклад школы (традиции, обычаи), открытость всех участников образовательного процесса. Инклюзивное образование требует создания особой атмосферы, где каждый обучающийся чувствует себя ценным и необходимым. Такой подход подразумевает гибкость в методах преподавания, что позволяет адаптировать обучение под нужды каждого ребенка. Существенную роль в этом процессе представляют не только педагогические стратегии, но и культурные нормы, принятые в коллективе [116]. М. М. Гумерова и О. Р. Нерадовская акцентируют внимание на значимости установления доверительных отношений среди участников образовательного процесса, поддерживающей атмосферы для стимулирования развития и содействия формированию навыков, а также поощрения внутренней мотивации к достижениям и активности в учении [45, с. 158].

Благоприятная экосреда (О. Г. Роговая [134, с. 44]) включает в себя аспекты жизни общества, направленные на обеспечение равных возможностей для людей с ограниченными возможностями здоровья (доступность посещения общественных учреждений, рабочих мест и даже цифровых платформ). В процессе построения благоприятной экосреды важно взаимодействие с родителями обучающихся и сотрудничество с внешними организациями. Взаимодействие с родителями обучающихся и сотрудничество с внешними организациями в процессе инклюзии стали объектом изучения множества исследователей в области инклюзивного образования. М. Ю. Осипов [111, с. 37], С. И. Поздеева [117, с. 82] и др.

подчеркивают важность активного участия родителей в образовательном процессе детей с особыми потребностями, рассматривают стратегии взаимодействия родительского сообщества и школ.

Современная (инклюзивная) школа представляет собой открытую экосистему (И. Г. Хангельдиева [162, с. 73]), в которой взаимодействие между участниками образования обретает новые формы благодаря *цифровизации* (Л. В. Кузнецова [82, с. 86], А. Ю. Уваров [158, с. 10]). *Сетевизация* позволяет сделать образовательный процесс более доступным и гибким. *Конвергентность технологий* организации образовательного процесса способствует интеграции различных дисциплин, создавая междисциплинарные результаты и новые подходы к обучению (Н. В. Чекалёва [172, с. 40], E. Covay Minor [182]). *Мобильность в современных образовательных практиках* становится ключевым фактором, обеспечивая доступ к ресурсам в любое время и в любом месте (С. П. Акутина [4, с. 26], М. А. Червонный [175, с. 197]). *Динамическая устойчивость* системы образования становится важной характеристикой, позволяющей адаптироваться к быстро меняющемуся миру (Т. В. Августманова [1, с. 10]). Таким образом, школа как открытая экосистема становится не только центром знаний, но и пространством для формирования гибких, адаптивных и критически мыслящих личностей, готовых к вызовам современности (П. П. Попов [121, с. 208]).

2. *Формирование толерантной организационной культуры общеобразовательной организации*, в которой демонстрируется уважение, проводится интеграция обучающихся с разнообразными образовательными потребностями. Организационная культура ОО создает атмосферу сотрудничества между учителями, обучающимися и их семьями, устанавливает стандарты профессионализма и взаимного уважения. Взаимодействие между учителями, обучающимися и родителями, администрацией строится на ценностях, лежащих в основе культуры такой организации. Организационная культура способствует развитию образовательного процесса и потенциала каждого участника, в том числе учителя, по определению М. П. Войтеховской [33, с. 180]. По мнению О. Р. Нерадовской [103, с. 9], вовлеченность в общее дело по обновлению

профессиональных компетенций педагогов способна изменить реальную образовательную практику.

В сфере инклюзивного образования можно выделить специфические механизмы реализации организационной культуры ОО, в том числе следующие.

Первый механизм – организация профессионального развития учителей на базе самой школы. Его особенность заключается в использовании таких процессов, как атрибуция и образовательная коммуникация, которые способствуют созданию условий для совместной деятельности, командной работы, взаимодействия с родителями и более активного вовлечения всех участников образовательного процесса.

Атрибуция внутри педагогического коллектива играет важнейшую роль в формировании инклюзивных и других ценностей организационной культуры. Если научные представления о способах организации образовательного процесса у большинства учителей формируются вне школы, на курсах повышения квалификации, то формирование опыта практической деятельности, по нашему мнению, носит сугубо внутриорганизационный характер.

Напрямую связано с механизмом атрибуции не только появление некоторого нового опыта инклюзивной деятельности в коллективе, но и изучение, распространения нового педагогического опыта, а также формирование образцов для подражания. Так, внутри организации постепенно формируется практическая составляющая инклюзивной профессиональной компетенции учителей, а также происходит становление отдельных элементов инклюзивных ценностей.

Соответственно, процесс развития операционных (деятельностных) составляющих инклюзивной профессиональной компетентности учителей влияет на формирование «невещественной» составляющей инклюзивной образовательной системы ОО – адаптивного образовательного процесса.

Второй механизм – организация командной работы, в нашем случае – в области организации кадрового обеспечения инклюзивного образовательного процесса. Технология формирования команд в современной (инклюзивной) ОО является важным инструментом для развития инклюзивной компетентности у

педагогов. Основной целью такой технологии является создание социально способствующей среды, где каждый педагог, вне зависимости от своего стажа и опыта работы, может активно участвовать в обмене знаниями и навыками. Этот подход способствует реализации принципа коллективной ответственности, росту мотивации учителей и их заинтересованности в общем успехе.

В рамках данной технологии ключевую роль играет разностороннее взаимодействие участников: совместное планирование уроков, обмен педагогическими практиками и кооперативное решение проблем. Такие мероприятия, как регулярные тренинги, семинары и круглые столы, становятся платформой для формирования доверительных отношений и поддержки. Каждый педагог имеет возможность поделиться своим уникальным опытом, что усиливает общий интеллектуальный потенциал коллектива. Кроме того, работа в команде способствует развитию лидерских качеств у учителей, позволяя им принимать более активное участие в управлении образовательным процессом. Это усиливает чувство принадлежности к данной группе и создает атмосферу, способствующую профессиональному росту и самосовершенствованию. Работа в команде в течение учебного процесса позволяет формировать адаптивную и отзывчивую образовательную среду в школе. Педагоги начинают активно реагировать на изменения в потребностях обучающихся, что способствует улучшению качества обучения.

Третий механизм связан с *формированием сетевых сообществ учителей по вопросам инклюзивного образования*, что могло способствовать устойчивому сетевому взаимодействию между школами. *Формирование сообщества педагогов на уровне школы* становится неотъемлемой частью успешной реализации инклюзивного образования. Инклюзивное профессиональное сообщество педагогов – внутришкольная команда, объединяющая учителей, которые преодолевают собственные затруднения, связанные с организацией инклюзивного образования. Работа в сетевой команде имеет положительные стороны. Она предоставляет учителям возможность обмениваться опытом и лучшими практиками, что способствует повышению их профессионального уровня. Такая

команда может оказывать педагогическую поддержку и помощь учителям, которые испытывают трудности в работе с учащимися с особыми потребностями. Профессиональное инклюзивное сообщество может проводить для учителей обучающие мероприятия, направленные на расширение их компетентности в сфере инклюзивных коммуникаций. Организация профессионального развития учителей на уровне школы способствует формированию инклюзивных ценностей организационной культуры ОО. Для успешного внедрения инклюзивной организационной культуры в школе необходимо создать условия для обмена опытом и идеями между педагогами. Создание сетевых сообществ, где учителя могут делиться практическими наработками и обсуждать возникающие трудности, способствует расширению горизонтов профессионального развития. Такие сообщества могут стать площадкой для проведения мастер-классов, обсуждения новейших методик и знакомства с успешными практиками.

Одним из ключевых моментов является поддержка неформального лидерства, которое может проявляться в разных формах. Учителя, которые активно делятся своими знаниями и опытом, становятся естественными проводниками изменений, вдохновляя коллег на новые подходы в обучении. Важно поддерживать такую инициативу и создавать атмосферу доверия, где каждый педагог чувствует себя ценным членом команды.

Таким образом, инклюзия становится одной из важнейших тенденций развития современной (инклюзивной) общеобразовательной организации в России. Адаптация образовательной среды к потребностям всех обучающихся, включая тех, кто имеет ограниченные возможности здоровья, не только отвечает современным требованиям, но и формирует общество, основанное на принципах равенства и уважения к индивидуальности.

Создание инклюзивной образовательной экосистемы предполагает активное сотрудничество всех участников процесса: учителей, родителей, специалистов и самих обучающихся. Это взаимодействие позволяет максимально эффективно реализовать подходы, направленные на индивидуальное развитие каждого обучающегося. Переход к инклюзивному образованию требует от педагогов не

только изменения методик преподавания, но и освоения новых технологий и форм работы. Инклюзивная компетентность учителя становится основополагающей в условиях современных образовательных вызовов. Это явление открывает новые горизонты для профессионального роста и улучшения качества образования, создавая условия для полноценного участия всех обучающихся в образовательном процессе. Становление современной общеобразовательной организации обусловлено формированием инклюзивных ценностей организационной культуры на коллективном и индивидуальном уровнях, напрямую связано со становлением инклюзивной компетентности учителя.

1.2 Структурно-содержательная характеристика инклюзивной компетентности учителя и способы ее развития

Для разработки модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации необходимо не только систематизировать научные представления о понятиях «компетентность», «инклюзивная компетентность», но и обосновать структурно-содержательную характеристику данных понятий. Это позволит нам спроектировать не только подсистемы указанной модели, но и обосновать систему соответствующих шагов и этапов, обеспечивающих как становление отдельных элементов и уровней инклюзивной компетентности отдельных педагогов, так и в целом инклюзивных ценностей организационной культуры конкретной ОО.

Обратимся к понятиям «компетентность» и «инклюзивная компетентность». Можно констатировать, что в настоящее время в целом сформировано научное знание о понятии «компетентность». Предметом отдельных научных дискуссий выступают сущностные черты инклюзивной компетентности, что определяет цель нашего параграфа – обоснование ее структурно-содержательной характеристики.

История развития компетентностного подхода в образовании включает четыре основных этапа. К первому этапу (1960–1970 гг.) относится введение категории «компетенция», которая является элементом компетентностного подхода. Этот

этап характеризует начало разделения понятий «компетенция» и «компетентность», а также начало изучения коммуникативной компетентности в языковой среде. Второй этап (1970–1990 гг.) посвящен внедрению категорий «компетенция»/«компетентность» в теорию и практику обучения. В эти годы с позиции компетентности начинают изучать менеджмент, руководство, управление учреждением. Третий этап исследования компетентности был начат в 1990-х годах XX в. и длился до 2001 г., когда в научных работах стал подробно изучаться вопрос о профессиональной компетентности. В связи с этим появилось многочисленное количество исследований, посвященных изучению различных аспектов компетентности учителя: коммуникативной, социально-психологической и др. Данный этап ознаменован появлением обязательного для рассмотрения круга компетенций, определенным ЮНЕСКО, который должен рассматриваться как желаемый результат образования. Четвертый этап (с 2001 г.) связан с формированием новых образовательных стандартов, основанных на положениях компетентностного подхода. Предпосылкой к этому послужили правительственные программы модернизации образования и вступление в ВТО, одним из условий которой является представление профессиональных результатов в компетентностном формате.

В России понятие компетентности стало в основном изучаться уже в начале XXI в. В этот период вопросами компетентностного подхода занимались такие исследователи, как В. Н. Введенский [29], С. Г. Вершловский [30], Н. Л. Гарифуллина [35], Т. В. Емельянова [49, 50], В. П. Жуковский [53], И. А. Зимняя [56, 57], Е. Л. Инденбаум [62], О. Е. Лебедев [92] и др. Необходимо отметить, что методологическая база, определенная различными исследователями, не противоречит, а дополняет друг друга, так как базируется на различных углах зрения по вопросу компетентности.

На основании работ В. И. Загвязинского [54], И. А. Зимней [56], О. А. Козыревой [74], В. Н. Поникаровой [76], А. П. Тряпицыной [156] мы будем рассматривать компетентностный подход как «целостное включение педагога в различные виды деятельности (творческую, продуктивную, эвристическую и др.),

открытость и свободу выбора им своих действий, установку на творческое саморазвитие и самореализацию, формирование рефлексивной позиции по отношению к себе как субъекту деятельности». В результате анализа мы пришли к выводу, что в каждом из этих определений прослеживается однозначная связь «компетентностный подход» – «качества личности».

Компетентностный подход рассматривает процесс формирования в человеке таких универсальных характеристик (качеств личности), которые позволяют привлекать имеющиеся знания и умения человека для решения различных коммуникативных, социальных, бытовых и других задач. Мы полагаем, что компетентностный подход: 1) фокусирует внимание на достижениях каждого субъекта образовательного процесса; 2) акцентирует внимание не на количественных (знаю много), а качественных характеристиках (способен действовать) формирования способности личности решать различного уровня личные, профессиональные и социальные задачи в нестандартных условиях.

Определим основные категории компетентностного подхода. В зарубежной педагогической литературе понятия «компетенция» и «компетентность» являются одной и той же смысловой единицей. Например, в 1992 г. К. Кеен определил понятие компетенции как способность управлять ситуацией (даже непредвиденной), что с точки зрения российских исследователей относится к понятию компетентности, тогда как «компетенция» – более узкое понятие. Некоторые российские исследователи придерживаются этой же точки зрения, например Ю. А. Ершов, И. А. Зимняя [56], которые определили *компетенцию* как интеграцию знаний, умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, конкретной реальной деятельностью.

Российские исследователи рассматривают *компетенцию* как «компонент» чего-либо. В своем исследовании мы будем различать понятия «компетенция» и «компетентность», опираясь на специфику формирования понятий в российской науке. В содержательном аспекте *компетенция* в научно-педагогической литературе – это величина социальной роли, которая проявляется в личностном плане как *компетентность*; способность реализовать деятельность в соответствии

с требованиями и ожиданиями общества; способность найти, определить необходимое действие, требующееся для решения проблемы [128].

На основании работ Н. И. Мёдовой [100], И. Н. Хафизуллиной [165], В. В. Хитрюк [166] и др. понятие «компетенция» – базовая характеристика личности, определяющая ее способность к эффективной деятельности, то есть компетенции – это перечень элементов конкретной системы деятельности. В связи с этим, обращаясь к системному подходу, укажем, что оттого, как между компетенциями будет устанавливаться связь в процессе деятельности, так и будет определена компетентность. Соответственно, в отличие от понятия «компетенция», подходы к определению понятия «компетентность» достаточно разнообразны.

В российской педагогической науке понятие «компетентность» выражено через: 1) интеллектуально и личностно обусловленный опыт личности (И. А. Зимняя [57]); 2) обладание человеком соответствующей компетенцией (М. В. Смородинова [150]); 3) совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности (В. П. Жуковский [53]); 4) способность к созданию собственного продукта (О. А. Денисова [47]); 5) профессионально-интегральную характеристику личности (Б. Г. Ананьев [7]) и др. Однако, на наш взгляд, обобщающим к приведенным выше определениям может стать определение, предложенное О. Е. Лебедевым [92]. В своей работе автор рассматривал компетентность через призму способности человека трансформировать свой опыт для решения нестандартных (жизненных, социальных, профессиональных и др.) задач, то есть действовать в ситуации неопределенности.

Большое значение в обосновании различных подходов к организации инклюзивного образования сыграла монография «Инклюзивная компетентность педагога: теория и методология», выпущенная под научным руководством профессора А. А. Ниязовой. В этой коллективной работе были представлены не только результаты исследования проблем и дефицитов развития инклюзивной компетентности педагогов, но и представлено теоретико-методологическое

обоснование данного процесса, в том числе теоретико-методологические подходы и др. [61].

Соответственно, понятие «компетентность учителя» изучалась через призму различных методологических подходов [53, 76]. В рамках *системного подхода* подчеркивалась важность целостного взгляда на определение учительской компетентности. Данный подход охватывает комплекс знаний, способностей, навыков и ценностей, ключевых для эффективного выполнения педагогической работы [10, с. 150]. Так, О. А. Анисимова, С. Г. Вершловский рассматривали компетентность учителя как единство личностных характеристик, профессиональных знаний и умений, нацеленных на достижение определенных образовательных целей [30, с. 277]. Б. С. Гершунский отмечал, что учитель должен обладать компетенциями в области информационных технологий и методов работы с информацией [36]. В. П. Жуковский подчеркивал важность разработки и применения системы оценки компетентности учителя, которая должна быть ориентирована на определение реальных результатов педагогической деятельности [53].

Феномен компетентности учителя описывался также средствами аксиологического, компетентностного, деятельностного и других подходов. Наиболее известными являются работы В. И. Загвязинского, который описывал компетентность учителя как сочетание личностных, профессиональных и социальных качеств [54]. Необходимо также указать исследования И. С. Самохина [139], В. А. Сластенина [144, с. 70], И. П. Смирнова [149, с. 49], М. И. Станкина [152, с. 6] и др., чьи идеи о профессиональной компетентности учителя базировались на аксиологическом, компетентностном и деятельностном подходах. Так, важность компетентности учителя в преодолении проблем образования была подчеркнута В. А. Сластениным. Компетентность учителя выражается в продуманном выстраивании «образовательного движения особого учащегося, понимании влияния социального и психофизиологического развития».

С нашей точки зрения, компетентность как интегративная характеристика, определяющая потенциальную способность личности успешно действовать в

ситуации неопределенности, – это *свойство индивида, которое определяет степень соответствия педагогических требований, предъявляемых обществом*. Данная трактовка послужила для нас основанием для систематизации определений инклюзивной компетентности учителя, используемых в педагогической науке (табл. 3). Представленная таблица констатирует степень научной обоснованности понятий «инклюзивная компетентность» и «инклюзивная компетентность учителя».

Таблица 3 – Спектр определений понятия «инклюзивная компетентность»

Автор	Определение понятия «инклюзивная компетентность»
О. Е. Лебедев, 2004	Способность самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных проблем [92, с. 9]
А. Г. Бермус, 2005	Способность человека оперировать узкими знаниями на основе его личностного отношения к предмету изучения [19, с. 12]
И. Н. Хафизуллина, 2008	Интегративное образование личности, направленное на выполнение профессиональных функций в процессе инклюзии [165, с. 7]
И. А. Зимняя, 2012	Современное, объединяющее, основанное на знаниях, социокультурно обусловленное личностное свойство, проявляющееся в поступках, поведении индивида, в его взаимодействии с окружающими людьми в ходе решения различных задач [57, с. 13]
Н. В. Кузьмина, 2012	Склонность формировать из своих знаний качества личности учащегося [86, с. 18]
Е. Г. Самарцева, 2012	Главное условие успешного внедрения включенного преподавания: активное развитие профессиональных и личностных навыков, которое невозможно без наличия стратегии, предполагающей потребность педагога в планомерном самообразовании; заключается в готовности педагога квалифицированно выполнять свои образовательные функции в рамках программы для подопечных с отклонениями по здоровью [138, с. 8]
В. Н. Введенский, 2014	Умение и стремление специалиста к успешному выполнению своей профессиональной работы [29, с. 153]
В. В. Хитрюк, 2015	Сложное интегральное качество личности учителя представляет собой уникальную характеристику, которая формируется в процессе профессиональной деятельности и основывается на его навыках. Важно отметить, что это качество в значительной мере определяется условиями, в которых педагог работает, включая инклюзивное образование [168, с. 15]
Д. Н. Корнеев, Н. Ю. Корнеева, А. А. Саламатов, 2016	Компетентность педагога в успешном решении задач инклюзивного образования, создание условий, позволяющих детям с особыми потребностями активно участвовать в учебном процессе, формирование благоприятной атмосферы, способствующей их развитию и реальной интеграции в образовательную среду [78, с. 117]

Окончание таблицы 3

Автор	Определение понятия «инклюзивная компетентность»
М. В. Смородинова, 2017	Способность личности к самореализации в какой-либо деятельности на основе сформированных компетенций [151, с. 30]
Л. В. Горюнова, 2018	Неотъемлемая составляющая профессионализма, которая способствует эффективному осуществлению педагогической работы в интересах различных учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями [39, с. 60]
С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова, Ю. В. Петрова, 2018	Возможность квалифицированно исполнять свои трудовые обязанности (педагогические и профессиональные) [90, с. 86]
Н. А. Мёдова, 2019	Умение педагога успешно выполнять свои профессиональные обязанности путем адаптации к различным индивидуальным образовательным запросам учащихся, обеспечивая наилучшие условия для их роста и самореализации [100, с. 94]
Л. Э. Панкратова, 2019	Осознание уникальной двойственной природы инклюзии: с одной стороны, это реализация интеграции и адаптации «особых» детей в сообщество, а с другой – учет личной ситуации каждого участника и индивидуальный подход к взаимодействию [114, с. 190]
Е. Л. Инденбаум, 2020	Способность учителя обеспечить нормативные конкретные целевые результаты обучения в условиях инклюзивности, включение ребенка в школьное образовательное сообщество [62, с. 196]

Многие ученые исследуют происхождение понятия «инклюзивная компетентность»: А. Г. Бермус [21, с. 152], Е. В. Богданова [24], И. А. Романовская и И. Н. Хафизуллина [128, с. 1], О. С. Бородина [27, с. 75], Л. В. Горюнова [39, с. 58] и др.). Так, Е. Л. Инденбаум [62, с. 194], О. А. Козырева [74, с. 33] отмечают, что это не только способность педагога достигать определенные цели в образовательной деятельности особого ребенка в инклюзивном образовательном процессе, но и особые коммуникации со всеми участниками обучающего процесса.

Приведем ряд примеров. В научных исследованиях инклюзивная компетентность обозначается как качество развитой личности (О. С. Бородина [27], И. Н. Хафизуллина [165]), способствующее достижению целей (Ю. В. Петрова) и являющееся важным условием для достижения результатов (С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова [90]). А. Г. Бермус подчеркнул субъектность учителя в процессе формирования инклюзивной компетентности [19, с. 19]. И. Н. Хафизуллина подчеркнула важность личностной составляющей в развитии инклюзивной компетентности и определила ее как целостное формирование личности, способствующее эффективному инклюзивному образовательному процессу [165, с. 11]. В. Н. Введенский обратил внимание на результативный

компонент и указал на эффективность профессиональных действий учителя [29, с. 153]. Н. А. Мёдова также определила инклюзивную компетентность как составной элемент квалификации учителя [100, с. 15].

Различая термины «инклюзивная компетенция» и «инклюзивная компетентность», И. А. Романовская и И. Н. Хафизуллина [128, с. 106] уточняют, что компетенция определяется как набор норм и правил, устанавливаемых обществом. Компетентность представляет собой значимое личностное качество, которое характеризует способность человека соответствовать установленным стандартам. В ходе своих исследований авторы предлагают более глубокое понимание содержания деятельности и методов ее осуществления. В нашем исследовании мы будем использовать термин «инклюзивная компетентность».

Понятие инклюзивной компетентности всесторонне рассматривалось как пригодность индивида с определенными интеллектуальными и моральными данными к образовательному процессу. Мы разделяем определение, данное В. В. Хитрюк [169], которая обозначала инклюзивную компетентность как ключевой аспект, определяющий успешность профессионально-педагогической деятельности, и определяла это понятие как включенное личностное качество, опирающееся на комплекс профессиональных, социальных, научных компетенций, которые дают возможность целесообразно осуществлять деятельность в инклюзивном образовании.

Определение инклюзивной компетентности развивается и уточняется с течением времени. Ранние определения фокусировались на адаптации и интеграции «необычных» детей. Более поздние определения акцентируют внимание на профессиональном развитии педагогов и обеспечении благоприятных условий для всех учащихся. Исследователи подчеркивают как индивидуальные качества специалиста, так и профессиональные аспекты, необходимые для успешной работы в инклюзивной среде.

Среди различных определений выделяется составляющая, связанная с интеграцией знаний, практических навыков и личной вовлеченности учителя в процесс обучения. Очевидно, что наличие инклюзивной компетентности

предполагает не только готовность учителя к адаптации и взаимодействию с учащимися с особыми нуждами, но и постоянное саморазвитие. Широкий спектр формулировок показывает сходство мнений авторов в том, что характеристика инклюзивной компетентности является личностной, сложносоставной, включающей специальные знания о психофизиологических особенностях развития учащихся с ОВЗ, технологиях и средствах обучения [38, с. 342].

Мы полагаем, что инклюзивная компетентность – определенное интегративно-личностное качество учителя, сочетающее специальные знания организации инклюзивной практической деятельности, включающее позитивное мотивационное и ценностное отношение к инклюзии, рефлексию и коррекцию своей деятельности для обеспечения эффективности инклюзивного образовательного процесса.

В определении акцент делается на важности внутренней мотивации учителя и его позитивном отношении к инклюзивному образованию, которое подчеркивает ценностные ориентации педагога и его способность воспринимать каждого обучающегося как уникальную личность, независимо от его возможностей.

Сложилась парадоксальная ситуация, при которой в научных трудах имеется достаточное количество формулировок инклюзивной компетентности, но у учителей до настоящего времени не сформировано достаточно четкого представления о ней. Также сложилось негативное отношение к обеспечению совместного обучения нормотипичных обучающихся и детей с отклонениями здоровья. С нашей точки зрения, это связано со слабым обоснованием структурно-содержательной характеристики данного феномена. Рассмотрим ее содержание.

Сущностные характеристики инклюзивной компетентности обоснованы совокупностью исследований таких авторов, как А. Г. Бермус, В. Н. Введенский [21], И. А. Зимняя [56, с. 23], Н. В. Кузьмина [87], М. В. Смородинова [150], Ю. В. Юрченко [180, с. 212]. Большая часть авторов (А. Г. Бермус [21, с. 12], И. А. Зимняя [56, с. 13], И. Н. Хафизуллина [165, с. 7]) указывает, что компетентность учителей в области инклюзии основывается на взаимосвязи различных компонентов. Мотивационный компонент включает в себя систему

мотивов, которые формируются в процессе работы. Когнитивный компонент предполагает использование необходимых знаний для реализации образовательных целей, а также наличие опыта в области инклюзивного образования. Деятельностный компонент включает в себя применение эффективных методик. Рефлексивный компонент предполагает самоанализ деятельности. Псевдопрофессиональный – моделирует практическую деятельность. В то же время работа с обучающимися, имеющими проблемы со здоровьем, требует от учителей определенных личностных качеств. Это означает, что учитель должен быть способен эффективно коммуницировать с обучающимися, поддерживать их мотивацию и эмоциональное благополучие, которое, по определению С. И. Поздеевой, является основой «безопасного детства» [117, с. 83], создавать атмосферу взаимопонимания и взаимоуважения.

Этот аспект инклюзивной компетентности подчеркивает и И. Н. Хафизуллина, указывая на многоаспектный характер инклюзивной компетентности, включающей в себя ряд взаимосвязанных элементов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного. В свою очередь Е. В. Богданова идентифицирует в структуре инклюзивной компетентности следующие составляющие: мотивационный, рефлексивный и когнитивно-информационный [24], а Т. В. Емельянова [50, с. 238] и Ю. В. Шумиловская [178, с. 7] выделяют компоненты, такие как целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный. Эти элементы формируют модель подготовки будущих педагогов к образовательной деятельности в рамках инклюзии.

На основе теоретического анализа исследований И. А. Романовской, И. Н. Хафизуллиной и др. выделим основные компоненты инклюзивной компетентности, необходимые для эффективной работы в инклюзивной среде: мотивационные, познавательные и навыки рефлексии деятельности [128, с. 4].

Ценностно-когнитивный аспект инклюзивной компетентности базируется на знаниях, которые необходимы для организации инклюзивного образования, а также на умении анализировать и воспроизводить соответствующую информацию в нужный момент. Рефлексивно-аналитический компонент инклюзивной

компетентности заключается в постоянном самонаблюдении своей профессиональной деятельности и анализе существующих педагогических ситуаций с целью увеличения их эффективности и качества. Содержательно-технологический компонент включает освоенные способы действий в педагогических ситуациях, процедуру самостоятельного и мобильного решения педагогического функционала [126, с. 20]. На основе указанных выше работ представим структурно-содержательную характеристику понятия инклюзивной компетентности. Само понятие структурно-содержательной характеристики обосновано в работах Л. В. Горюновой [39, с. 61], И. А. Романовской, И. Н. Хафизуллиной [128, с. 4], Ю. В. Шумиловской [178, с. 7] и др. Выделим следующую структурно-содержательную характеристику понятия «инклюзивная компетентность учителя», которая состоит из ценностного, когнитивного, содержательно-технологического, рефлексивно-диагностического компонентов (табл. 4).

Ценностный компонент предполагает развитие педагогической толерантности среди практикующих педагогов, уровня терпимости учителя к различиям обучающихся [106, с. 26]. Развитие ценностного компонента направлено на увеличение самооценки и коррекцию представлений педагога, работающего в инклюзивном образовательном процессе, о самом себе, окружающем мире, формирование позитивного мышления.

В *когнитивный* компонент входят специальные знания о возрастных и физиологических особенностях обучающихся, актуальных требованиях к программам и результатам образования, а также способах и технологиях совместного обучения разных категорий детей. *Содержательно-технологический* компонент нацелен на формирование умений и навыков, необходимых учителю для успешной работы в инклюзивной образовательной среде. Он включает в себя разумное использование разнообразных средств, форм и методов взаимодействия с обучающимися различных категорий, а также обучающихся между собой.

Таблица 4 – Структурно-содержательная характеристика понятия
«инклюзивная компетентность учителя»

№ п/п	Компонент	Составляющие структуры компонента
1	Ценностный	– убежденность в ценности разнообразия и уважении к каждому обучающемуся [3, 13, с. 14] и др.; – проявление эмпатии, что позволяет учителю понять потребности и чувства учащихся [16, с. 14] и др.
2	Когнитивный	– наличие глубоких, прочных и системных профессиональных знаний, позволяющих проводить образовательную и коррекционно-развивающую работу с обучающимися с различными вариантами отклоняющегося развития с применением современных специальных технологий и методов [67, с. 12]; – обоснованность применения компонентов инклюзивного образовательного процесса
3	Содержательно-технологический	– способность учителя творчески преобразовывать имеющиеся средства и технологии инклюзивной работы в доступную для учащихся деятельность, творчески прогнозировать результат работы с учащимися в отдаленном будущем [171, с. 29]; – умение учителя организовать совместное плодотворное эффективное обучение; – способность принять и оказать поддержку нетипичным обучающимся, совокупность традиционных и специальных методов формирования учебно-познавательной и коммуникативной компетентности учащихся с ОВЗ [17, с. 23]
4	Рефлексивно-диагностический	– понимание значимости собственной профессиональной работы [18]; – способность самоанализа профессиональной деятельности учителя [77]; – умение оценить учебные успехи с учетом возможностей и личностных особенностей обучающихся [28, с. 138], в том числе детей с ОВЗ

Учитель должен уметь самостоятельно подбирать учебные материалы с учетом установленных целей и задач. Важным элементом является выбор средств для диагностики результатов обучения [65], а также выявление проблем и затруднений, с которыми сталкиваются обучающиеся.

Рефлексивно-диагностический компонент позволяет учителю проанализировать свои действия и решения, определить их эффективность, выявить продуктивные и непродуктивные способы взаимодействия разных категорий детей между собой, обнаружить возможные недочеты, перевести

негативные эмоции в позитивные, осуществлять анализ своей деятельности и дальнейший «образовательный путь».

Соответственно, возникает вопрос о формировании, развитии или становлении инклюзивной компетентности.

В научной литературе существует разнообразие мнений относительно термина «развитие», который часто заменяют понятием «формирование». Развитие представляет собой не просто процесс формирования, но и активное движение к совершенству. Несмотря на его очевидную простоту, данный термин вызывает множество дискуссий и интерпретаций. В то время как «формирование» фиксирует процесс становления, «развитие» подразумевает целенаправленное улучшение [159, с. 66]. Изучая разные определения, можно увидеть многогранность этого термина. Новейший философский словарь описывает развитие как характеристику качественных изменений, новых форм существования и инноваций, связанных с трансформацией внутренних и внешних связей объектов.

Ученые М. П. Войтеховская [33] и В. А. Сластенин [144] акцентируют внимание на взаимосвязи количественных и качественных изменений в человеческом сознании как важнейшем аспекте развития. При этом их трактовка раскрывает динамику изменения, но не охватывает всех его аспектов. Развитие в широком понимании включает необратимые изменения в природе, обществе и культуре, характеризующиеся прогрессивным преобразованием системы. Однако в условиях современных глобальных вызовов линейное понимание развития становится недостаточным. Необходимо учитывать как положительные, так и отрицательные изменения, подходя к понятию более комплексно и рассматривая устойчивое развитие как важный аспект, направленный на сохранение ресурсов и удовлетворение потребностей будущих поколений [171, с. 95]. Важно помнить, что развитие – это не конечная цель, а постоянный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни, обеспечивая личностный и профессиональный рост, адаптацию к изменяющимся условиям и достижение новых горизонтов. Мы понимаем под *развитием направленный, необратимый процесс самоорганизации и*

самосовершенствования системы, который характеризуется увеличением сложности, адаптивности и устойчивости к внешним изменениям:

1. Развитие не является случайным процессом, оно имеет определенную направленность. Эта направленность может быть внешней (например, цель, заданная человеком) или внутренней, обусловленной самой системой.

2. Развитие – это процесс, который не может быть полностью отменен. Изменения, происходящие в системе, в большинстве случаев сохраняются, формируя ее структуру и поведение.

3. Развитие предполагает возникновение новых структур и функций в системе, которые ранее не существовали. Процесс самоорганизации может происходить как спонтанно, так и под воздействием внешних факторов.

4. Развитие подразумевает повышение эффективности функционирования системы, ее способности адаптироваться к изменяющимся условиям и решать все более сложные задачи.

5. С развитием системы, как правило, возрастает ее сложность. Появляются новые уровни организации, более сложные взаимодействия между элементами системы, а также новые свойства, которые не были присущи системе на ранних этапах.

6. Развитие повышает способность системы приспосабливаться к изменениям внешней среды. Эта адаптивность может проявляться как в изменении структуры системы, так и в появлении новых функций.

7. Развитие повышает устойчивость системы к внешним воздействиям, способность противостоять деструктивным процессам и сохранять свою целостность.

Предложенное нами рабочее определение может быть применено к различным системам, включая социальные, технологические и информационные системы, оно акцентирует внимание на системном характере развития, подчеркивая взаимосвязь и взаимозависимость элементов системы, непрерывность и изменчивость.

Систематизируем способы развития инклюзивной компетентности учителя.

1. Способы, направленные на развитие *ценностного* компонента, предполагают формирование у учителей убеждений, ценностных ориентаций и личностных качеств, таких как эмпатия, толерантность и уважение к индивидуальным особенностям каждого ребенка [178, с. 23]. Практическая деятельность, например работа в системе наставничества, позволяет передавать опыт и формировать ценностные ориентиры у педагогов [173, с. 177]. Применяются методы кинопедагогики, воздействующие на эмоции, мышление и ценностные убеждения людей. Общение с людьми с ограниченными возможностями помогает расширить понимание их повседневной жизни и разрушить стереотипы, которые часто существуют относительно них. Участие в профессиональных сообществах и обмен опытом также вносит значимый вклад в развитие ценностного компонента с использованием теории познания и рефлексии [180, с. 211].

Изучение нормативной базы и рекомендаций предусматривает ознакомление с СанПиН, методическими рекомендациями и нормами, регулирующими наполняемость классов. Это помогает понять требования и содержание документов, а также обеспечить равные возможности для детей с ОВЗ.

2. Способы, направленные на развитие *когнитивного* компонента, предполагают формирование и углубление профессиональных знаний и навыков педагогов, необходимых для успешной работы в условиях инклюзивного образования. Сюда входят изучение нормативных документов, методических рекомендаций, освоение современных технологий и методик, а также повышение уровня осведомленности о специфике работы с детьми с особыми образовательными потребностями [33]. Развитие когнитивного компонента происходит с помощью участия педагогов в семинарах и тренингах, направленных на повышение уровня знаний и навыков в области инклюзивного образования; изучения методических пособий, содержащих информацию о нормах, правилах и методах работы с детьми с особыми образовательными потребностями; участия в онлайн-курсах и вебинарах, позволяющих получать знания в удобной форме [35].

3. Способы, направленные на развитие *содержательно-технологического* компонента, включают организацию тренингов по реабилитации и психологии с

участием близких окружающих, таких как родители, друзья и одноклассники [10, с. 150]. Организация мастер-классов, практикумов, деловых игр, благотворительных акций позитивно влияет на взаимодействие и общение с детьми с отклонениями в здоровье [4, с. 46]. Решение сложных вопросов, связанных с инклюзивным образовательным процессом [16, с. 26], разработка и проведение уроков, социально значимых проектов помогают вовлечь школьников в общественную, волонтерскую деятельность [123, с. 20].

4. Способы, развивающие рефлексивно-диагностический компонент инклюзивной компетентности учителя, охватывают обучение рефлексии, помогающей учителям анализировать свои действия и методы работы с учениками, что способствует росту профессиональной компетентности [27, с. 77], составление списка инклюзивных проблем, опрос, предупреждение эмоционального выгорания учителей и установление преимуществ и недостатков деятельности. В процессе этой работы необходимо осознание своих ошибок и перепроектирование своей деятельности в будущем (методический прием «Бортовой журнал»). Регулярная диагностика условий и особенностей обучения отдельных учащихся позволяет выявлять проблемы и адаптировать методы преподавания в соответствии с их нуждами [88]. Конструктивная обратная связь создает пространство для самоанализа и улучшает педагогические практики, позволяя учителям лучше понимать потребности каждого ученика [38, с. 343].

Важно отметить, что способы развития инклюзивной компетентности учителей общеобразовательных организаций, которые работают в условиях образования в течение продолжительного времени, и педагогов, только начинающих свою работу, будут отличаться. Начинающие педагоги, хотя и могут быть полны энтузиазма и свежих идей, стремятся найти свой подход, но им часто не хватает практического опыта. Этот недостаток может проявляться в неуверенности в выборе методов работы и взаимодействия с детьми, требующими особого внимания.

Способы развития когнитивного компонента начинающих учителей включают участие в активных лекциях, изучение нормативной документации,

проектной деятельности, способствующей пониманию инклюзии как явления, касающегося всех обучающихся. Способы развития когнитивного компонента учителей, работающих в условиях образования определенное время, будут включать решение кейсов, участие в вебинарах в качестве докладчиков, организаторов, в инклюзивной творческой лаборатории.

Способы развития содержательно-технологического компонента инклюзивной компетентности молодых специалистов, начинающих работать в инклюзивном образовании, содержат такие активные формы работы, как тренинги по повышению практических навыков учебной деятельности со школьниками с ОВЗ, деловые игры, мозговой штурм, квест-технологии по решению возникающих проблем в процессе инклюзивного урока, разбор нетипичных ситуаций урока с учащимися с ОВЗ. Также развитие содержательно-технологического компонента инклюзивной компетентности учителей, работающих в условиях образования длительное время, проходит на повышенном уровне сложности и характеризуется такими формами работы, как решение сложных задач инклюзивного процесса, моделирование воспитывающих условий инклюзивной среды.

Работа по развитию рефлексивно-диагностического компонента инклюзивной компетентности неопытных учителей, начинающих работать в условиях инклюзии, содержит выявление преимуществ и недостатков своей работы для осознания ошибок и перепроектирования в будущем (приложение Г). Деятельность учителей, работающих в условиях образования определенное время, будет включать планирование инклюзивного самообразования, что характеризуется более высоким уровнем сложности (приложение Д). На основе анализа педагогических данных можно выделить ряд важных способов, способствующих развитию инклюзивной компетентности учителя (табл. 5). В целях предотвращения неудач в процессе развития инклюзивной компетентности в качестве средств развития используется не только когнитивная, но и мотивационно-чувственная и поведенческо-волевая сфера личности. Анализ способов развития инклюзивной компетентности учителей в зависимости от уровня подготовленности и опыта работы в инклюзивном

образовательном пространстве показал, что работа осуществляется одновременно по выделенным направлениям.

Таблица 5 – Способы развития инклюзивной компетентности учителя в современной общеобразовательной организации

Компоненты инклюзивной компетентности учителя	Способы развития инклюзивной компетентности учителей, работающих в условиях инклюзивного образования определенное время	Способы развития инклюзивной компетентности учителей, начинающих работать в условиях инклюзивного образования, молодых специалистов
Ценностный компонент	Решение кейсов, участие в активных вебинарах в качестве ведущего	Активные лекции, повышающие уровень профессионализма, помогающие участникам освоить современные направления работы в области инклюзии, а также полностью понять значение и важность инклюзии для всех обучающихся [44, с. 178]
	Решение инклюзивных практических задач в формате круглого стола	
	Участие в инклюзивной творческой мастерской способствует росту и углублению профессиональных умений и знаний, что способствует обогащению профессиональных возможностей [178, с. 23]	Метод проектов
	Используя подходы кинопедагогики, осуществляется влияние на чувства, мышление и ценностные ориентации. Проведение мероприятий с молодыми добившимися успеха людьми с ОВЗ помогают расширить представления о жизни этих людей и развенчать существующие стереотипы	
Когнитивный компонент	Изучение индивидуально-психологических особенностей людей с ОВЗ [51, с. 83] и основных требований к организации образовательного процесса	Ознакомление с СанПиН, методическими рекомендациями и нормами, регулирующими наполняемость классов
Содержательно-технологический	Погружение в деятельность по решению инклюзивных профессиональных задач и их реализации [173, с. 177]	Комбинирование реабилитационных и психологических методик, улучшающих навыки общения в условиях инклюзивного образования
	Организация тренингов по реабилитации и психологии с участием близких окружающих: родителей, одноклассников [10, с. 150]	Деловые игры, мозговой штурм, интеллектуальные игры по решению возникающих проблем в процессе инклюзивного урока, разбор ситуаций урока
	Принятие сложных решений в условиях инклюзивного процесса [16, с. 26]	Тренинги для учителей, которые позволят им развивать практические навыки взаимодействия с обучающимися [180, с. 211]

Окончание таблицы 5

Компоненты инклюзивной компетентности учителя	Способы развития инклюзивной компетентности учителей, работающих в условиях инклюзивного образования определенное время	Способы развития инклюзивной компетентности учителей, начинающих работать в условиях инклюзивного образования, молодых специалистов
	Организация мастер-классов, практикумов и деловых игр, в ходе которых педагоги смогут развивать свою способность разрешать конфликты, связанные с разнообразными потребностями учащихся [4, с. 46]	
	Разработка и показ фрагментов уроков, социально значимые инициативы, которые вовлекают школьников в волонтерскую работу	
	Благотворительные мероприятия, массовые акции и совместные мероприятия	Организация культурных активностей с целью помощи людям с ограниченными возможностями здоровья
	Разработка сценариев образовательных ситуаций в рамках инклюзивного образования. Создание и обсуждение различных образовательных кейсов	Создание и обсуждение различных образовательных ситуаций, с которыми сталкиваются в повседневной жизни
Компоненты инклюзивной компетентности учителя	Способы развития инклюзивной компетентности учителей, работающих в условиях инклюзивного образования определенное время	Способы развития инклюзивной компетентности учителей, начинающих работать в условиях инклюзивного образования, молодых специалистов
Рефлексивно-диагностический	Обсуждение и составление списка инклюзивных проблем	Анкетирование
	Профилактика эмоционального выгорания педагогов [142, с. 155]	
	Проектирование инклюзивного самообразования	Выявление преимуществ и недостатков собственной деятельности для осознания своих ошибок – методический прием «Бортовой журнал»

Сравнение способов развития инклюзивной компетентности длительно работающих в инклюзии и начинающих учителей было направлено на выявление особенностей, характерных для педагогов с разным уровнем опыта работы в инклюзивной среде, оптимизации развития инклюзивной компетентности. Развитие инклюзивной компетентности у учителей – это многогранный и комплексный процесс, который включает в себя теоретическое освоение материала, активные методы обучения, практический опыт взаимодействия с людьми с ОВЗ и особыми образовательными потребностями.

Все эти элементы направлены на формирование эмпатии, толерантности, понимания и готовности к сотрудничеству [164, с. 574].

Учитель, обладающий инклюзивной компетентностью, активно применяет разнообразные методы, такие как специальные игры, направленные на развитие

навыков взаимодействия, которые подчеркивают уникальность и индивидуальность обучающихся с особыми образовательными потребностями. Диагностическое планирование инклюзивного самообразования помогает осознавать успехи и трудности в своей практике. Метод «Бортовой журнал» позволяет фиксировать эмоции и впечатления от сотрудничества с нетипичными обучающимися. Волонтерская деятельность и участие в социально значимых проектах развивают эмпатию и практические навыки поддержки. Изучение жизни нетипичных людей в обществе, организация совместных праздников и фестивалей укрепляют инклюзивные ценности и способствуют принятию разнообразия [103, с. 7]. Медиаресурсы, такие как фильмы и документальные материалы, помогают формировать реалистичное восприятие жизни людей с ОВЗ и развивать толерантность. Моделирование воспитывающих и проблемных ситуаций позволяет учителям анализировать поведение, особенности включения в учебный процесс и межличностное общение, находя эффективные решения и предотвращая конфликты.

Развитие инклюзивной компетентности отдельного человека и общества в целом основывается на большой осведомленности относительно налаживания жизнедеятельности граждан с теми или иными проявлениями инвалидности, физических увечий и построение мыслительных процессов в соответствии с принципами гуманизма и равных прав [137, с. 615]. Это является важной составляющей организационной культуры. Воспринимая обучающихся с особыми образовательными потребностями как уникальных личностей с различными интересами, знаниями и навыками, образовательные организации обеспечивают полноценное участие каждого обучающегося в учебном процессе.

На основании изученных работ С. В. Алехиной [6, с. 10], Г. Ю. Баротовой [18, с. 23], К. Г. Багдуевой [15, с. 112], Т. Бута и М. Эйнскоу [118, с. 40], Т. В. Гудиной [44, с. 180], О. А. Денисовой [47, с. 230], В. Н. Поникаровой [76, с. 24], М. А. Колокольцевой [75, с. 157] можно сделать вывод, что инклюзивная компетентность педагога является фундаментом организационной культуры

общеобразовательной организации. Ее становление осуществляется параллельно формированию инклюзивной компетентности учителя.

Организационная культура, способствующая инклюзивному образованию, оказывает прямое влияние на формирование и развитие инклюзивной компетентности учителей. Это важнейшая составляющая процесса формирования мотивации учителей для освоения новых знаний и навыков, необходимых для работы в инклюзивном образовании.

С нашей точки зрения, существует прямая связь между организационной культурой и компетентностью учителей в ходе инклюзивного образовательного процесса. Инклюзивная компетентность учителя и соответствующие ценности организационной культуры школы формируются и развиваются на индивидуально-коллективном уровне в процессе образовательного взаимодействия и взаимодополняют друг друга.

Так, взаимосвязь между инклюзивной компетентностью учителей и организационной культурой школы является основополагающим фактором успешного внедрения инклюзивного образования. Развитие компетентности учителей укрепляет общую культуру образовательной среды, создавая пространство для разнообразия и поддержки. Учителя, обладая инклюзивной компетентностью, не только применяют инновационные подходы в обучении, но и становятся движущей силой изменений, направленных на формирование ценностей справедливости и равноправия в образовательном учреждении.

Учителя современной (инклюзивной) ОО, обладающие развитой инклюзивной компетентностью, способствуют повышению уровня инклюзивных ценностей организационной культуры, что свидетельствует об их взаимном влиянии друг на друга. Развитие инклюзивной компетентности учителей ведет к усилению организационной культуры. Учителя становятся одновременно носителями инклюзивных ценностей организации, вовлекаясь в процессы коллективной работы и развития [171, с. 97]. Их практика и опыт в сфере инклюзивного образования становятся фундаментом развития и поддержки организационной культуры, способствующей обеспечению равных возможностей и успешному

развитию всех обучающихся. Школа с развитой организационной культурой способствует успешной реализации инклюзивного образования. В результате качественное и последовательное развитие инклюзивной компетентности среди педагогов ведет к постоянному развитию инклюзивной организационной культуры школы, создавая сообщество, где каждый имеет возможность реализовать свой потенциал [122, с. 18].

Недостаточный уровень используемых для развития инклюзивной компетентности учителя способов обусловил потребность разработки и обоснования модели развития инклюзивной компетентности учителей на внутриорганизационном уровне.

1.3 Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации

Необходимость разработки модели развития инклюзивной компетентности учителя в современной общеобразовательной организации обуславливается недостаточностью научного знания о развитии инклюзивных ценностей в организационной культуре педагогического сообщества школы, потребностью в разработке способов развития инклюзивной компетентности учителя, работающего в системе инклюзивного образования, на организационном уровне, недостаточной степенью наличия четких критериев и показателей эффективности инклюзивной компетентности учителей, а также обоснования методов диагностики уровня инклюзивной компетентности учителей в рамках организационной культуры школы.

В научной литературе имеются описания моделей формирования навыков инклюзивной работы педагогов. Представленные модели подчеркивают важность развития ценностного отношения к инклюзии, формирования мотивации учителей и готовности работать в инклюзивной среде. В большинстве моделей уделяется внимание развитию личностных качеств педагогов (толерантности, эмпатии). Вопросы создания модели развития инклюзивной компетентности педагогов

разрабатывались учеными-исследователями: Г. Ю. Баротовой, Л. В. Горюновой, Н. А. Мёдовой и др. (табл. 6). В модели Г. Ю. Баротовой [19] уделяется особое внимание целевым аспектам, содержанию деятельности, процессуально-технологическим особенностям, а также контролю, оценке и корректировочному компоненту. Предлагается комплексный подход, охватывающий как развитие профессиональных компетенций, так и личностных качеств, ценностных ориентаций и смысловой позиции. Реализация модели Г. И. Баротовой не предполагает формирования команды педагогов-единомышленников, совместно решающих проблемы инклюзивного процесса.

Компетентностная модель, предложенная в коллективной монографии А. А. Ниязовой и др., представлена как результат реализации содержания развития инклюзивной компетентности педагога, включает в том числе следующие инвариативные метакомпетенции (так называемые мягкие навыки (soft skills)).

Современные средства развития инклюзивной компетентности представлены в работе Л. В. Горюновой, в которой делается упор на компетентностный, субъектный и системный подходы в соотношении с процессно-регламентирующим и аналитическим компонентами [39, с. 61]. Эти подходы подчеркивают важность акцентирования на потребностях обучающихся и адаптации образовательной системы к условиям инклюзии. Н. А. Мёдова описывает модель развития инклюзивной образовательной системы на муниципальном уровне [99, с. 15]. В целевом компоненте указывается конечная цель модели: создание условий для доступного обучения особых детей в муниципальных образовательных учреждениях. В управленческом компоненте – организация и координация процесса внедрения инклюзивного образования. Организационно-содержательный компонент связан с разработкой содержания образовательной программы, которая учитывает потребности всех обучающихся, в том числе детей с ОВЗ. Результативно-критериальный компонент определяет критерии и показатели успешной реализации инклюзивного образования.

Модель Н. А. Мёдовой комплексна, основана на целостности составляющих компонентов и охватывает все стороны деятельности муниципальной системы образования по подготовке педагогов к инклюзивной деятельности. Механизмы и средства осуществления процесса развития указаны в общем контексте.

Таблица 6 – Модели развития инклюзивной компетентности педагогов в инклюзивном образовательном процессе

Ф.И.О. автора	Название модели	Компоненты модели	Составляющие компонентов
Г. Ю. Баротова	Модель формирования профессионально-педагогической культуры	Целевой	Разработка компетенций и качеств, необходимых для успешной реализации принципов инклюзивного образования, представляет собой ключевую задачу в создании системы профессионально значимых умений учителя
		Содержательный	Организационно-методический; образовательный, связан с процессом освоения знаний, навыков и компетенций; информационно-коммуникативный включает использование современных информационных технологий и инструментов для организации доступа к информации и обмена знаниями; проектный направлен на привлечение к практической деятельности, развитию их творческого и аналитического мышления; личностно-смысловой заключается в том, что образование не ограничивается получением фактических знаний, но также направлено на формирование личностных качеств, ценностных ориентаций и смысловой позиции [17, с. 23]
		Процессуально-технологический	Формы обучения; образовательные технологии
		Контрольно-оценочный	Тесты, эссе
		Корректирующий	Анализ результатов
Л. В. Горюнова	Модель приобретения навыков деятельности педагога в инклюзивном образовательном процессе	Концептуальный	Компетентностный, субъектный, акцентирующий внимание на потребностях обучающихся [39, с. 57], системный, изменяющий составляющие системы образования инклюзивной деятельности
		Процессно-регламентирующий	Целевой, содержательный, образовательный, организационно-методический, управленческий, технологический
		Аналитический	Контрольно-оценочный, аналитический, корректировочный

Окончание таблицы 6

Ф.И.О. автора	Название модели	Компоненты модели	Составляющие компонентов
Н. А. Мёдова	Образовательная модель инклюзивного образования в рамках муниципальной образовательной системы	Целевой	Согласование оптимального обучения с потребностями каждого ребенка
		Управленческий	Уровень муниципальной образовательной системы
		Организационно-содержательный	Полисубъектный
			Диагностический
		Результативно-критериальный	Анализ изменений в образовательном учреждении при внедрении модели инклюзивного образования [99, с. 13]
А. А. Ниязова и др.	Организационно-содержательная модель развития инклюзивной компетентности педагогов, включающая организацию освоения содержания данного процесса в условиях единой системы уровней образования Компоненты модели: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный		

Мы провели сравнительный анализ моделей становления инклюзивной профессиональной компетентности с акцентом на успешное ведение педагогической деятельности в инклюзивной среде Э. А. Зайцевой, С. А. Курносовой, Т. С. Овчинниковой, И. Н. Хафизуллиной, В. В. Хитрюк и др. и установили следующее. Модель, разработанная Э. А. Зайцевой, предназначена для подготовки будущих учителей-логопедов к работе в условиях инклюзии. Введение элективного курса «Инклюзивная педагогика» имеет целью повысить мотивационную составляющую инклюзивной компетентности студентов.

Научно обоснованная модель повышения уровня инклюзивной компетентности, представленная С. А. Курносовой и Т. С. Овчинниковой, разработана для подготовки студентов в рамках педагогического университета [96, с. 219]. В данной модели акцентируется внимание на важности развития личностных характеристик и становления приобретенных практических навыков организации инклюзивного образования. Слабо представлены персонифицированные и индивидуализированные формы работы. И. Н. Хафизуллина акцентирует внимание на когнитивных и рефлексивных аспектах формирования инклюзивной компетентности [165, с. 8]. Достаточно эффективная модель формирования инклюзивной компетентности, предлагаемая

И. Н. Хафизуллиной не предусматривает конкретных механизмов и инструментов для развития инклюзивной компетентности учителей, которые не получали соответствующего обучения и не осведомлены о работе с особыми детьми.

В своей работе В. В. Хитрюк предлагает оригинальную модель, которая предусматривает формирование готовности учителей к инклюзивному образованию. Эта модель фокусируется на обогащении образовательного процесса и мотивации студентов к толерантному поведению. Мотивационно-целевой компонент помогает стимулировать интерес и стремление будущих педагогов к развитию инклюзивных практик. Содержательный компонент предполагает изучение основных концептуальных и методических аспектов инклюзивного образования. Процессуально-технологический компонент направлен на формирование необходимых навыков и умений в проведении инклюзивных занятий. Результативно-оценочный компонент помогает оценить достигнутые результаты и прогресс в работе по инклюзивному образованию. Компетентность в инклюзивном образовании определяется такими детерминантами, как принятие ценностей инклюзивного образования и толерантное отношение к позиции других. Методические умения также занимают важное место в процессе развития компетентности педагогов, в том числе такие как: применение мотивационных стимулов, отслеживание состояния и настроения участников образовательного процесса и др. [159, с. 61] (табл. 7).

Существующие модели сосредоточены на формировании индивидуальных научных представлений и умениях учителей, не учитывая таких факторов, как влияние школьной среды, совместной педагогической деятельности, командной работы. Они практически не включают элементы сетевых образовательных коммуникаций, а также персонифицированные и индивидуализированные формы работы с учителями, направленные на формирование организационной культуры.

Все представленное выше обусловило необходимость разработки модели развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне. На основании работ Л. В. Горюновой, Н. А. Мёдовой, И. А. Романовской, И. Н. Хафизуллиной, В. В. Хитрюк и др. мы разработали модель развития

Таблица 7 – Модели подготовки педагогов к работе в инклюзивном образовательном процессе

Ф.И.О. автора	Название модели	Компоненты модели	Составляющие компонентов
Т. В. Емельянова	Модель процесса формирования мотивационной компетенции и будущих педагогов инклюзивного образования	Целевой	Повышение мотивационной компетентности [50, с. 238]
		Содержательный	Принципы, этапы, компоненты, мотивы, методы
		Результативно-диагностический	Критерии и показатели сформированности мотивационной компетенции
С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова	Концептуальная модель повышения уровня инклюзивных навыков	Ценностно-целевой	Развитие устойчивости мотивационно-ценностного отношения к инклюзии [91, с. 219]
		Содержательный	Профессионально-ценностный, проектно-дидактический, практико-ориентированный
		Организационный	Мотивационный, когнитивный, интерактивный, рефлексивный
		Технологический	Индивидуализированные практико-ориентированные задачи
		Результативно-оценочный	Навыки применения приобретенных умений в профессиональной деятельности, личностные характеристики
И. Н. Хафизуллина	Концептуальная модель формирования инклюзивной компетентности студентов	Мотивационный	Личностная заинтересованность, позитивная направленность [165]
		Когнитивный	Владение навыком эффективного обучения на основе глубоких знаний о процессе инклюзии
		Рефлексивный	Самоосмысление деятельности, проверка
		Операционный	Успешное осуществление профессиональных задач
В. В. Хитрюк	Дидактическая модель формирования готовности адаптации к инклюзивному образованию	Мотивационно-целевой	Мотивация к толерантному поведению
		Содержательный	Обогащение образовательного процесса применением разнообразных методов обучения
		Процессуально-технологический	Разработка активностей, проводимых вне привычной аудитории
		Результативно-оценочный	Овладение инклюзивными компетенциями [169]

инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации. Имеем в виду, что модель – это абстрактное описание процесса, обобщение опыта, набор рекомендаций, принципов, которые можно использовать для решения конкретных задач. Модель демонстрирует сложную структуру, что подразумевает многоуровневую схематизацию, включая как статические, так и изменяющиеся элементы. Рассмотрим теоретическое обоснование модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации (рис. 2). Профессиональный стандарт педагога [131, с. 11] предъявляет требования к его подготовке к работе, связанной с инклюзивным образованием, в их числе умение применять специфические подходы к обучению для разных категорий обучающихся и др. [61, с. 6]. Особенности разработанной нами модели обусловлены: непрерывностью процесса развития инклюзивной компетентности учителя на рабочем месте; направленностью на развитие как инклюзивной компетентности отдельных учителей, так и на формирование коллективных ценностей, сотрудничества и коллаборации, инклюзивных ценностей организационной культуры; технологией реализации модели, обеспечивающей четкий алгоритм деятельности команды педагогов, способствующей решению проблемы инклюзивного образовательного процесса и развитию ценностей организационной культуры, совокупностью конкретных шагов реализации; коммуникация обеспечивается их эмоционально-рефлексивным взаимодействием [98].

Настоящая модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации представлена следующими компонентами: теоретико-методологическим, содержательно-технологическим и рефлексивно-диагностическим.

Рассмотрим содержание нашей модели.

Теоретико-методологический компонент. В модели развития инклюзивной компетентности учителя мы использовали следующие подходы: системный, компетентностный [76], деятельностный, аксиологический.



Рисунок 2 – Модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации

Системный подход позволяет рассматривать развитие инклюзивной компетентности учителя как многоуровневую и многокомпонентную систему, в которой каждый элемент взаимосвязан и влияет на другие. Это помогает увидеть общую картину и обеспечить целостность процесса, определяет компоненты модели развития инклюзивной компетентности учителя, их взаимосвязи. Системный подход предполагает рассмотрение процесса развития инклюзивной компетентности в целом и учет взаимодействия всех его компонентов для достижения целей обучения, комплексное изучение развития инклюзивной компетентности учителей на уровне ОО.

На основании научных исследований Н. Н. Малофеева [95, с. 49], М. А. Аристовой [13, с. 16] и других авторов, руководствуясь системным подходом, можно выявить закономерности, определяющие условия развития и обучения каждого ребенка в инклюзивной среде: понимания и принятия каждым учителем принципов инклюзии как основы своей педагогической деятельности; современной общеобразовательной организации взаимодействия учителя с родителями и учащимися, направленного на осознание ценности и важности создания инклюзивной среды; осознания учителем необходимости постоянного профессионального роста и стремления к совершенствованию навыков работы в инклюзивном образовании.

Компетентностный подход ориентирован на формирование конкретных умений и навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с разнообразными учащимися. Он обеспечивает расширение теоретических знаний, развитие практических умений учителей, что делает их инклюзивную деятельность более результативной. Компетентностный подход предполагает выделение совокупности взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов, которые органично сочетаются между собой для достижения цели инклюзивного образования или решения практической задачи инклюзивного образовательного процесса. На основании работ А. С. Сунцовой, А. А. Баранова [153, с. 302] и др. были выделены следующие закономерности: направленность на исследование трудовых функций педагога, предполагающая постоянное саморазвитие учителя и

его готовность к преодолению вызовов, связанных с обучением разнообразных учеников; стремление к принятию и приспособлению к особым потребностям обучающихся; понимание и применение инклюзивных педагогических технологий: учитель должен применять современные технологии обучения и оценки успехов учащихся, а также владеть навыками работы с небольшими группами учащихся; обладание эмпатией, терпением и готовностью к работе с особыми учащимися, их родителями и коллегами.

В процессе работы в рамках *деятельностного подхода* учителя не только получают знания, но и активно используют их в своей повседневной работе. Этот подход акцентирует внимание на личном опыте, что способствует лучшему пониманию и усвоению инклюзивных практик. По мнению Е. В. Резниковой, Е. С. Будниковой [125, с. 251], учитель адаптирует содержание обучения с учетом потребностей каждого обучающегося.

Аксиологический подход основывается на ценностях и принципах, которые определяют понимание учителем своей роли в обеспечении соответствующих способов достижения образовательных результатов в процессе инклюзивного образования. Он способствует формированию у учителей ценностей, связанных с уважением к индивидуальности и включением каждого ученика в образовательный процесс [75, с. 150]. И. С. Самохин, Н. Л. Соколова, М. Г. Сергеева [139, с. 22] считают, что он помогает формировать у учителя ценностные ориентации, которые способствуют созданию включающей среды для учащихся всех способностей и особенностей. По определению Г. В. Новиковой, Ц. О. Бойко [109, с. 50] и др., в рамках аксиологического подхода к развитию инклюзивной компетентности учителя выделяется приоритет ценностей толерантности. В целом аксиологический подход в модели развития инклюзивной компетентности учителя является фундаментом успешной работы в образовательном процессе.

Цель данной модели – развитие инклюзивной компетентности учителя в условиях современной ОО. Задачи модели: создание условий для развития инклюзивной компетентности учителя, включающей ценностный, когнитивный, содержательно-технологический и рефлексивно-диагностические компоненты;

формирование инклюзивного профессионального сообщества ОО, деятельность которого направлена на становление и развитие инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

Содержательно-технологический компонент является важной составляющей в развитии инклюзивной компетентности учителя. Содержание модели представлено совокупностью инклюзивных ценностей, обеспечивающих развитие не только инклюзивной компетентности учителей, но и в целом инклюзивных ценностей организационной культуры.

Ценностная составляющая данного компонента нацелена на активизацию педагогической деятельности, которая предполагает не только осознание важности данной работы, но и стремление к самопознанию и личностному росту, формирование у педагогов осознанного отношения к инклюзивному образованию, что включает стремление к самопознанию и личностному росту, формирование системы инклюзивных ценностей, мотивацию к профессиональному развитию, а также формирование в целом системы инклюзивных ценностей, связанных с особенностями совместного обучения нормотипичных детей и детей с ОВЗ в ОО и др.

Когнитивная составляющая развития инклюзивной компетентности учителя направлена на формирование знаний и понимания особенностей детей с особыми образовательными потребностями, освоение нормативно-правовой базы, регулирующей инклюзивное образование, повышение уровня информационной грамотности в области инклюзивного образования, включая освоение современных информационных технологий и электронных ресурсов, предназначенных для совместной учебной работы нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями. Реализуется посредством расширения научных представлений и новых способов деятельности учителя и позволяет педагогу осмыслить взаимодействие компонентов системы.

Технология реализации модели (рис. 3) обеспечивается четким алгоритмом деятельности команды педагогов, способствующей решению проблемы инклюзивного образовательного процесса и способствующих развитию ценностей

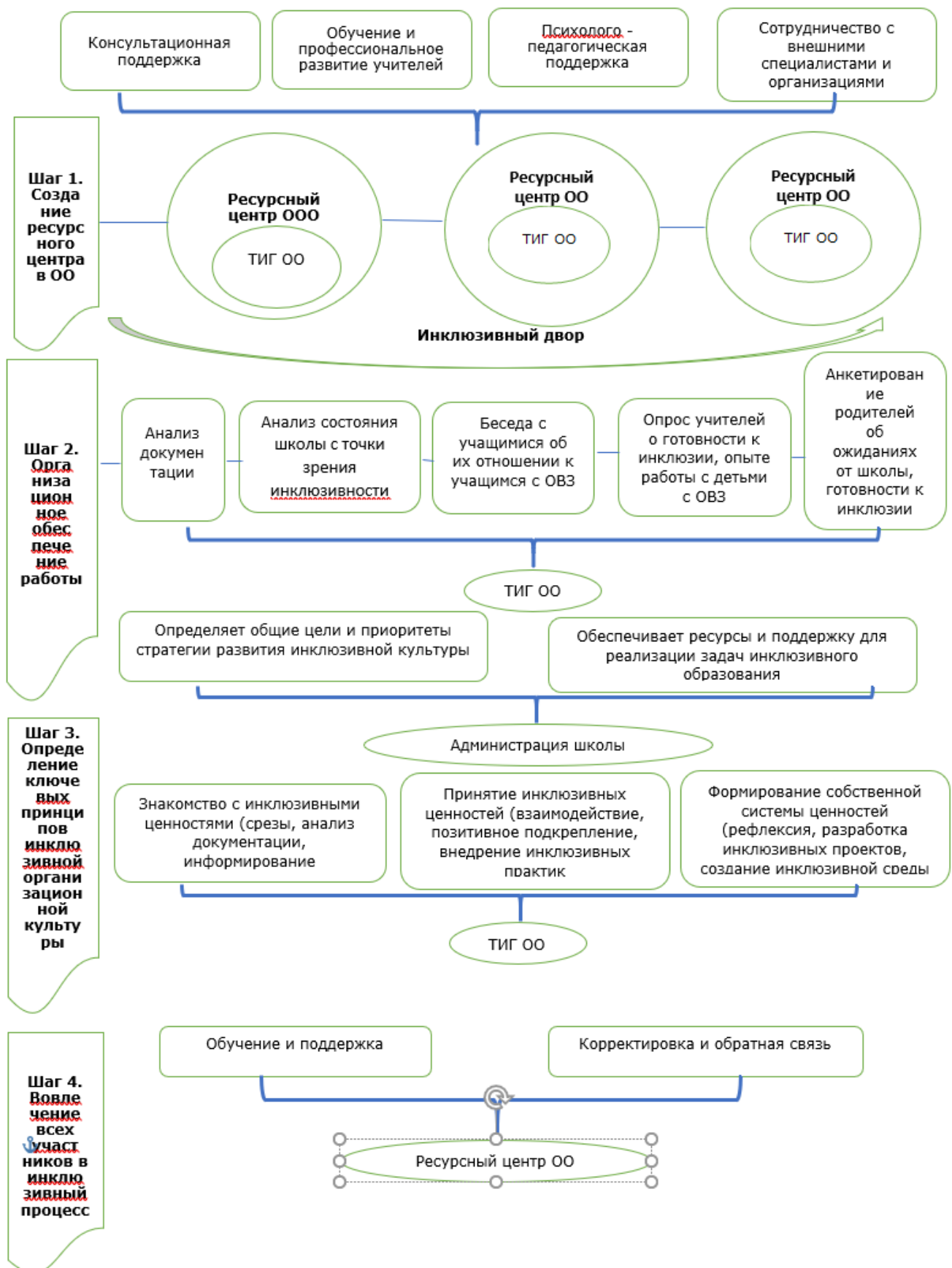


Рисунок 3 – Содержательно-технологический компонент модели развития инклюзивной компетентности учителя современной (инклюзивной) школы

организационной культуры, включает в себя ряд организационно-управленческих действий данного процесса.

Первым шагом является создание ресурсного центра в общеобразовательной организации для инклюзивного образования. Основная задача заключается в оказании педагогической помощи учителям, родителям и учащимся, взаимодействие с внешними специалистами. Все ресурсные центры общеобразовательных организаций инклюзивного образования в городе объединяются добровольно в единую творческую группу под управлением руководителя творческой группы («Инклюзивный двор»). В соответствии с приказом Департамента образования формируется команда специалистов – «Инклюзивный двор». На совещании руководителей школ принимается решение о создании инклюзивных ресурсных центров в школе. Инклюзивные центры становятся структурным подразделением школы. При определении функциональных обязанностей центра школы руководствуются проектом приказа Минобрнауки «Об утверждении порядка организации и функционирования инклюзивных образовательных центров», разработанным в 2023 г., который регулирует процесс создания и работы инклюзивных центров. Вносятся изменения в действующие локальные акты, регламентирующие вознаграждение за работу в «Инклюзивном дворе», ресурсном центре, стимулирующие надбавки и доплаты, премирование. На базе инклюзивных центров в каждой школе организовывается творческая группа педагогов, работающая над проблемой инклюзивного образования, которая подчиняется руководителю «Инклюзивного двора».

В соответствии с приказом директора школы формируется команда специалистов – творческая инициативная группа, работает под руководством заместителя директора по научно-методической работе (далее – НМР). Под руководством заместителя директора по НМР творческая инициативная группа (далее – ТИГ) занимается разработкой и утверждением плана-графика мероприятий по инклюзивному образованию (приложение 3). ТИГ занимается постановкой целей и задач, разработкой тактики планирования, обменом опытом и обучением, мониторингом и оценкой.

Второй шаг связан с организационным обеспечением работы ТИГ. Цель: создание необходимых условий для успешной реализации процесса формирования инклюзивной организационной культуры, регламента и направления работы ТИГ на основе анализа документации, беседы и опросов обучающихся, родителей обучающихся. ТИГ школы занимается ознакомлением с инклюзивными ценностями общеобразовательной организации.

Третий шаг обусловлен определением совокупности инклюзивных ценностей инклюзивной организационной культуры школы. Творческие инициативные группы школ непосредственно занимаются разработкой стратегии инклюзивной организационной культуры. Разработанная стратегия должна быть легитимизирована. Она рассматривается на уровне педагогического совета (совета школы), утверждается директором школы. Легитимизация стратегии развития инклюзивной организационной культуры школы происходит постепенно и системно (рис. 4). Должно быть предоставлено достаточное время для адаптации участников образовательного процесса к новым подходам и методам работы, принятия новых изменений.

Четвертый шаг. На этом шаге происходит вовлечение всех участников в процесс изменений: учителей, обучающихся и их семей [157]. Для учителей активное участие в процессе трансформации и постоянная поддержка являются важными для повышения профессиональных навыков и эффективного взаимодействия с различными категориями учащихся. Для родителей вовлечение в процесс развития инклюзивной среды способствует повышению их информированности, лучшему пониманию инклюзивного образования и своей роли в нем, укреплению связей между школой и семьей, созданию атмосферы взаимного сотрудничества. Для обучающихся участие в инклюзивных практиках способствует развитию чувства сопричастности к образовательному процессу, самостоятельности и толерантности.

Для администрации школы активное участие всех участников образовательного процесса способствует принятию более обоснованных

управленческих решений, выделению ресурсов с учетом мнений всех участников и созданию подлинно инклюзивной образовательной среды.



Рисунок 4 – Процесс легитимизации стратегии развития инклюзивной организационной культуры ОО

Основной задачей творческой группы является последующая реализация разработанного плана действий, предусмотренного стратегией развития инклюзивной компетентности и организационной культуры. Специалисты ресурсного центра осуществляют поддержку, предоставляют профессиональное развитие и консультации педагогам и специалистам школы, необходимую информацию и рекомендации для успешной реализации стратегии развития инклюзивной организационной культуры. Формирование собственной системы инклюзивных ценностей проходит через рефлексия деятельности.

Формирование инклюзивной компетентности педагога осуществляется поэтапно. *Первый этап* развития инклюзивных компетентностей направлен на формирование у учителей научных представлений и мотивацию для работы в области инклюзивного образования. *На индивидуальном уровне* учителя

знакомятся с актуальными исследованиями, изучают литературу по теме и обмениваются опытом в рамках коллективных обсуждений. *На коллективном уровне* происходит формирование инклюзивного педагогического сообщества в организации.

Рассмотрим процесс формирования индивидуальных и коллективных инклюзивных ценностей у учителей и в целом у педагогического коллектива.

Система ценностей в образовательной среде школы в значительной степени определяется требованиями общества и нормативно-правовыми документами [130], которые регулируют содержание инклюзивной компетентности педагогов. На организационном уровне формирование ценностей осуществляется посредством наставничества, при котором опытные педагоги работают с молодыми или начинающими свою карьеру в области инклюзии коллегами [49], обмена опытом, участия в конференциях, форумах и педагогических советах.

Представим содержание профессионального развития учителей в области инклюзии (приложение А):

Тема 1. Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен. Работа в рамках темы направлена на развитие ценностной составляющей инклюзивной компетентности учителя в контексте школьного инклюзивного образования. Педагоги знакомятся с базовыми понятиями и теоретическими подходами в этой области. Это позволяет им получить полное представление о целях, задачах и подходах инклюзивного образования. Это способствует формированию у учителей их собственного понимания процесса обучения учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Основные задачи: изучение концепции инклюзивного образования и понимание его целей и ценностей; ознакомление с нормативными документами; определение критериев и показателей, которые помогут школе быть готовой к осуществлению инклюзивного образования; предоставление помощи в разработке модели инклюзивного образования и оценке готовности школы к ее реализации; создание условий для самостоятельного обучения учителей. Рассмотрим содержание данного процесса.

На *теоретическом* подэтапе *индивидуального* уровня проводится теоретический семинар «Понятие и сущность инклюзивного образования». В рамках *индивидуального этапа* практико-ориентированного подэтапа организуется тренинг под названием «Я – профессионал. У меня все получится!» с целью недопущения деструктивных эмоциональных состояний у педагогов, занимающихся инклюзивным образованием. В рамках этого тренинга на *коллективном уровне* проводится деловая игра под названием «Парламентские слушания», в процессе которой учителя высказывают свое мнение об инклюзивном образовании, выявляют проблемы, связанные с правом на образование лиц со специальными образовательными потребностями, а также формулируют предложения в профессиональном сообществе по улучшению ситуации в образовании.

Подэтап работы над *углублением теоретических знаний, развитием практических умений и навыков* завершается самостоятельной деятельностью, включающей анализ готовности школы к внедрению инклюзивного образования, с целью активизации знаний педагогов по теме «Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен». Этот этап ориентирован на анализ и понимание терминологии инклюзивного образования. Направления работы по темам представлены на рисунке 5.

В процессе *теоретического* подэтапа предлагаются темы: цель, задачи, принципы и ценности инклюзивного образования, обсуждение определений «адаптированная образовательная программа», «индивидуальная траектория развития» и др. Проводится с использованием информационно-коммуникационных технологий в форме вебинара.

Практико-ориентированный подэтап. На данном подэтапе обучения учителя в процессе практикумов и деловых игр применяют полученные знания. Они самостоятельно подготавливают доклады, в которых рассматривают вопросы, связанные с нормативным обеспечением инклюзивного процесса, выявляют имеющиеся трудности и составляют план по улучшению ситуации, изучают модели реализации инклюзивного образования в разных странах.

Этапы развития инклюзивной компетентности учителя	Комплекс мероприятий		
Этап I. Направлен на формирование у учителей научных представлений и мотивов для работы в инклюзивном образовании. <i>Индивидуально – коллективный уровень.</i>	Тема 1. Инклюзивное образование как социально – педагогический феномен		
	Теоретический подэтап	Практико – ориентированный подэтап	Подэтап работы над углублением теоретических знаний, развитием практических умений и навыков
	Освоение понятия «включающего образования», дефиниции «ребенок с ОВЗ», «адаптированная образовательная программа» и др., изучение нормативно – правовых документов.	Учителя проводят анализ проблем, связанных с осуществлением права на образование для лиц с ОВЗ, предлагают реализовать меры для улучшения ситуации в области образования лиц с ОВЗ, изучают модели реализации инклюзивного образования в различных странах.	Учителя проводят анализ условий образовательной организации, где занимаются обучающиеся с ОВЗ. Метод контроля: изучение степени готовности образовательной организации к внедрению инклюзивной практики.
Этап II. Нацелен на формирование системы научных знаний в области инклюзивного образования. <i>Индивидуально – коллективный уровень.</i>	Тема 2. Особенности образования детей с особыми потребностями обучения		
	Теоретический подэтап	Практико – ориентированный подэтап	Подэтап работы над углублением теоретических знаний, развитием практических умений и навыков
	Рассматриваются закономерности развития детей с ОВЗ, характеризуются нозологии лиц с ОВЗ, обсуждаются особые образовательные потребности обучающихся, специальная среда для обучения в ОО.	Учителя анализируют нарушения, характерные для детей с ОВЗ, идентифицируют их специфические образовательные потребности, а также создают благоприятные условия для взаимного влияния окружающей среды и детского развития в процессе обучения.	Учителя проводят комплексное исследование обучающегося с нарушением развития в классе (на выбор) для выявления его особых образовательных потребностей. Метод контроля: протокол результатов психолога – педагогической диагностики ребенка с ОВЗ, предполагаемый прогноз дальнейшего развития.
Этап III. Направлен на становление деятельностной составляющей инклюзивной компетентности учителя и формирование инклюзивных ценностей педагогического сообщества. <i>Индивидуально – коллективный уровень.</i>	Тема 3. Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования		
	Теоретический подэтап	Практико – ориентированный подэтап	Подэтап работы над углублением теоретических знаний, развитием практических умений и навыков
	Обсуждение способов работы с детьми различных нозологий, организация <u>взаимообучения</u> одноклассников, способов включения родителей обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс.	Демонстрируются разнообразные методические приемы и технологии проведения инклюзивных уроков с обучающимися.	Учителя разрабатывают инклюзивный урок (на выбор), создают индивидуальный образовательный маршрут обучающегося с ОВЗ (на выбор). Форма контроля: просмотр урока, определение методов поддержки родителей учащихся с ОВЗ
Этап IV. Способствует формированию профессионально-значимых личностных качеств учителей: эмпатии, ответственности. <i>Индивидуально – коллективный уровень.</i>	Тема 4. Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолога – педагогического консилиума (ППК)		
	Теоретический подэтап	Практико – ориентированный подэтап	Подэтап работы над углублением теоретических знаний, развитием практических умений и навыков
	Изучается технология пед. сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, обязанности участников сопровождения	Активное использование методов для изучения образовательной ситуации ребенка, его инд. особенностей и потенциала обучения. Представление возможных образовательных траекторий, форм поддержки	Создание модели индивидуального сопровождения обучающегося с ОВЗ. Форма контроля: анализ индивидуального учебного плана обучающегося, в том числе с ОВЗ
Рефлексивно – диагностическая деятельность. <i>Индивидуально – коллективный уровень.</i>			

Рисунок 5 – Этапы развития инклюзивной компетентности учителя в процессе вовлечения всех участников в инклюзивную деятельность

В ходе этого подэтапа они выделяют как недостатки, так и преимущества развития инклюзии. На следующем подэтапе одной из главных задач для учителей становится анализ образовательной организации, в которой они работают. Форма контроля состоит в анализе таблицы, отображающей готовность образовательной организации к внедрению инклюзивной практики (приложение Е). Основная цель этого подэтапа заключается в развитии практических умений работы. Важной задачей на этом этапе является активное поощрение самообразования педагогов, а также способность решать проблемы в инклюзивном образовательном процессе.

Второй этап также находится на индивидуально-коллективном уровне, нацелен на формирование системы знаний у учителей. *На индивидуальном уровне* проводится работа по выявлению трудностей, которые возникают у учителей при проведении инклюзивных уроков.

На коллективном уровне взаимодействия каждому педагогу предоставляется возможность проконсультироваться и получить рекомендации от специалистов команды в данной области, изучить передовой опыт организации инклюзивного образования в других школах. *Второй этап* формирования системы научных знаний в области инклюзивного образования предусматривает создание коллективного представления общего понятийного поля по вопросам инклюзии в педагогическом сообществе учителей школы.

Работа по теме 2 «Особенности образования детей с особыми потребностями обучения» направлена на освоение учителями психологических и специфических качеств необычных детей, способности выявить потребности этих обучающихся.

Теоретический подэтап. В ходе подэтапа детально изучаются общие и специфические закономерности, связанные с развитием нетипичных обучающихся. Представляются краткие описания различных нозологий, составляются психолого-педагогические характеристики на обучающихся с наличием синдрома дефицита внимания и гиперактивностью. *На практико-ориентированном подэтапе* педагоги активно проводят различные мероприятия с целью выявить структуру нарушений у нетипичных детей и определить особенности их развития. В ходе подэтапа отработки теоретических и методических знаний и практических умений

проводится психолого-педагогическое исследование обучающихся с нарушениями развития в классе. Выявляются специфические образовательные потребности каждого ребенка, проводится анализ условий, созданных для удовлетворения этих потребностей, и составляется прогноз дальнейшего развития каждого ребенка. Форма контроля включает протокол психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ, устный отчет о проведенной работе и предполагаемый прогноз развития. Контроль помогает обеспечить постоянное взаимодействие и сотрудничество педагогов, проводится с привлечением специалистов: психологов, дефектологов под руководством координатора. Эти отчеты важны для непрерывного мониторинга и корректировки образовательного процесса, чтобы обеспечить поддержание высокого уровня инклюзивной компетентности у всех учителей.

В рамках работы по теме «Особые образовательные потребности детей с ОВЗ» на теоретическом подэтапе *индивидуального уровня* проводится тренинг «Мир особого ребенка». Целью данного тренинга является систематизация знаний о закономерностях развития детей с ОВЗ. В рамках самостоятельной деятельности педагогов на *подэтапе отработки теоретических знаний, практических умений и навыков* осуществляется психолого-педагогическая диагностика ребенка с нарушением здоровья в классе (на выбор). *Третий этап* направлен на становление деятельностной составляющей инклюзивной профессиональной компетентности учителя и формирование инклюзивных ценностей педагогического сообщества [155, с. 10]. Третий этап – это разработка и применение изученных технологий и методов.

Тема 3. «Технологии, методы и формы организации инклюзивного образования» разработана с учетом выявленных трудностей, которые отмечают учителями, работающими в инклюзивном образовании. Основные задачи включают: изучение технологий инклюзивного образования; знакомство с методами, приемами и формами работы с детьми с ОВЗ; организация самообразования учителей. Полученные знания и навыки применяются в составлении индивидуальных образовательных маршрутов, конспектов уроков [89, с. 139]. В рамках *теоретического* подэтапа рассматриваются различные подходы

к реализации инклюзивного образования. В центре внимания находится формирование адаптивной образовательной среды, которая наилучшим образом соответствует потребностям каждого ребенка, а также происходит акцентирование внимания на важности совместного обучения, взаимного обучения между сверстниками. Важным являлся вопрос о привлечении законных представителей обучающихся с ОВЗ в образовательный процесс. На *практико-ориентированном* подэтапе используются различные методические приемы и технологии проведения уроков в инклюзивном классе (проектная деятельность, моделирование воспитывающих условий инклюзивной среды, организация учебного сотрудничества разных групп детей и др.). На подэтапе *отработки теоретических и методических знаний и практических умений* педагоги разрабатывают урок с применением полученных знаний и умений (приложение Ж, табл. Ж. 1). Итоговые мероприятия включают просмотр урока, определение способов поддержки родителей детей с ОВЗ, квест-технологии по решению возникающих проблем в процессе инклюзивного урока. *Индивидуально-коллективный* уровень способствует становлению деятельностной составляющей инклюзивной профессиональной компетентности учителя и формированию инклюзивных ценностей педагогического сообщества. Участники обсуждают эффективные способы работы с детьми различных нозологий. Представляют примеры успешной реализации инклюзивного образования в разных образовательных организациях.

На *четвертом этапе* осуществляется формирование значимых качеств личности учителей, развитие способности педагогов поставить себя на место ученика, осознание своей ответственности и рефлексии [107, с. 138]. В рамках данного этапа педагоги готовят творческие *индивидуальные и коллективные* проекты, связанные с анализом собственной практики инклюзивной образовательной деятельности. Эти проекты помогают педагогам развить навыки саморефлексии, анализа своей работы и выбора наиболее эффективных методов и подходов к включению всех учеников в образовательный процесс. Для заинтересованных педагогов проводится онлайн-курс на платформе Zoom в формате форума для обсуждения тем: «Основы инклюзивного образования»;

«Психология обучающихся с особыми потребностями»; «Методики инклюзивного обучения»; «Адаптация учебных планов и материалов»; «Работа с родителями и сообществом». *На коллективном уровне* происходит формирование навыка организации инклюзивной деятельности, продолжается становление инклюзивных ценностей организационной культуры посредством межгрупповой дискуссии, обучающих тренингов, мастер-классов, сотрудничества с инклюзивными центрами, со службой сопровождения. Адекватная оценка своих результатов и проявление эмпатии позволят учителям стать более успешными и востребованными специалистами в образовательной сфере [113, с. 108].

В рамках темы 4 «Организация и содержание работы междисциплинарной команды, работа психолого-педагогического консилиума (ППК)» изучается работа ППК, который принимает участие в осуществлении координации и помощи учителям в инклюзивной деятельности. Результаты констатирующего этапа исследования показали, что учителя не полностью понимают значение и необходимость работы междисциплинарной команды, которая сопровождает инклюзивный процесс в ОО. Исходя из этого, возникла необходимость организации обучения работы в команде, умения разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут обучающегося. Задачи в рамках данной темы: определение особенностей работы специалистов, которые осуществляют инклюзивное образование; исследование методов взаимодействия в междисциплинарной команде [66]; развитие навыков планирования индивидуального образовательного маршрута детей с ОВЗ.

В ходе мероприятий *теоретического подэтапа* рассматривается процесс сопровождения нетипичных обучающихся, обсуждаются функциональные обязанности участников этого процесса. Деятельность по теме включает проведение теоретического семинара, на котором уделяется особое внимание технологии взаимодействия между учителями и специалистами психолого-педагогического сопровождения (приложение В., рис. В. 2), дистанционную консультацию по структуре адаптированной образовательной программы, индивидуального учебного плана.

На *практико-ориентированном* подэтапе изучаются индивидуальные ситуации детей с ОВЗ, особенности их развития и возможности. Обсуждаются возможные образовательные траектории для таких детей, необходимая им помощь и разрабатываются рекомендации для их поддержки, в том числе с использованием ресурса учебного и личностного взаимодействия с нормотипичными детьми. На следующем подэтапе учителя разрабатывают модель индивидуального маршрута нетипичного ребенка (на выбор). Анализ индивидуального плана ребенка с ОВЗ – одна из форм контроля. На *коллективном уровне* осуществляется формирование профессионально значимых личностных качеств учителей, важных для эффективной деятельности в системе инклюзивного образования. Он включает в себя развитие способности педагогов поставить себя на место обучающегося, осознание своей ответственности. В рамках данного этапа учителя готовят творческие коллективные проекты, которые направлены на анализ собственной практики в инклюзивной образовательной среде [146, с. 166], проводятся дискуссионные площадки по теме, вебинары. *Практико-ориентированный подэтап* заключается в просмотре видеофильма по организации ППК с целью демонстрации технологии взаимодействия специалистов консилиума, проводятся практические занятия. В процессе самостоятельной деятельности педагоги занимаются разработкой и анализом индивидуального учебного плана учащегося (на выбор). Содержание каждой темы разрабатывается с учетом выявленных практических проблем, с которыми сталкиваются педагоги, а также на основе запросов, выявленных в процессе обсуждения организации образовательной деятельности для определенной группы обучающихся в условиях инклюзивного образования. В ходе создания школой организационных условий, способствующих вовлечению всех обучающихся в образовательный процесс, формируется позитивная атмосфера для развития инклюзивной компетентности учителя и технологий взаимодействия между педагогами и специалистами. Использование квест-технологий для решения проблем, возникающих в ходе инклюзивных уроков, а также внедрение различных методов, направленных на развитие инклюзивной компетентности, таких как обучающие тренинги, мастер-классы и

практические занятия, дискуссионные площадки, проектная деятельность и т. д., моделирование воспитывающих условий инклюзивной среды, информационно-коммуникационные технологии: онлайн-курсы, вебинары помогают не только качественному обучению, но и эффективному сотрудничеству между всеми участниками образовательного процесса. Межличностные взаимодействия между учителями способствуют развитию организационной культуры. В процессе работы в соответствии с моделью развития инклюзивной компетентности учителя имеют возможность обмениваться опытом и поддерживать друг друга в решении сложных задач, связанных с инклюзивным образованием. Это проявляется в практике наставничества, обмене опытом и шефства более опытных в инклюзии учителей над менее опытными или начинающими работать в инклюзивном образовании коллегами.

Рефлексивно-диагностическая деятельность учителей, которая реализует рефлексивно-диагностический компонент, является важной для оценки результативности развития инклюзивной компетентности педагога. Уровень инклюзивной компетентности учителей может быть определен на основе критериев: позиции, выражающей положительное отношение к разнообразию учащихся; осознание преимуществ совместного обучения, отношения к индивидуальным особенностям ребенка не как к сложности, а как к перспективе для развития обучения всех учащихся; уровень сформированности инклюзивных ценностей педагогического сообщества. Эти критерии были основой для создания необходимого диагностического инструментария и модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной ОО (см. подробнее раздел 2.1).

В процессе работы используется опросник Е. С. Слюсаревой «Психологические барьеры педагогов в процессе взаимодействия в инклюзивной образовательной среде», который позволяет выявить способность педагогов распознавать и преодолевать психологические преграды, возникающие в процессе работы с нетипичными обучающимися [148, с. 106]; адаптированный оценочный опросник С. К. Нартовой-Бочавер, Е. В. Самсоновой «Показатели деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику». Анализ представленных данных

позволит сделать выводы относительно сформированности инклюзивной компетентности и готовности педагогов работать с нетипичными детьми в общеобразовательной школе (см. подробнее в разделе 2.1).

Для оценки используется тест М. Рокича [42], который позволяет изучить ценностные ориентации, определяющие отношение человека к миру и окружающим, а также мотивацию его действий. Для анализа поведенческого компонента используется методика Е. Ю. Мандриковой [96, с. 87]. В рамках исследования используется тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД), позволяющий оценить навыки тактического планирования и самоорганизации, особенности тайм-менеджмента личности.

Выводы по первой главе

В процессе исследования мы пришли к следующим выводам.

В соответствии с современными тенденциями развития школ в Российской Федерации идет процесс становления современных (инклюзивных) общеобразовательных организаций, особенности которых связаны со становлением в рамках школьного уклада особых инклюзивных ценностей организационной культуры, обеспечивающей проектирование и реализацию на системном уровне соответствующих персонифицированных образовательных программ. Все вышеуказанные процессы обуславливают острую необходимость развития профессиональной инклюзивной компетентности учителей.

Нами доказано, что существует положительная корреляция в зависимости между уровнем сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей школы и уровнем сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы: повышение уровня сформированности профессиональной инклюзивной компетентности учителей приводит к повышению уровня сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы, и наоборот.

В современной педагогической науке создано научное знание о феномене

«инклюзивная компетентность учителя», что позволило нам обосновать ее структурно-содержательную характеристику как способность педагога к освоению специальных знаний для организации инклюзивной практической деятельности, его готовности к овладению умениями успешного социального включения всех обучающихся в образовательный процесс, осознанного использования технологии развития и саморазвития его субъектов (в том числе в области позитивного мотивационного и ценностного отношения и др.), рефлексии и коррекции результатов инклюзивного образовательного процесса.

Структура инклюзивной компетентности представлена следующими компонентами:

ценностным (позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации и др.);

когнитивным (осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с ОВЗ; уровень знаний учителей и др.);

содержательно-технологическим (уровень умений педагогов разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для нетипичных детей; определение уровня аналитических, прогностических, коммуникативных и рефлексивных умений педагогов и др.);

рефлексивно-диагностическим (способность педагогов распознавать и преодолевать психологические преграды, возникающие в процессе работы с нетипичными обучающимися; умение анализировать причины успехов и неудач в реализации инклюзивной практики; способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся и др.).

Анализ теоретических исследований и образовательной практики позволил выделить и систематизировать *ведущие способы развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации*. К используемым моделям развития инклюзивной компетентности учителя необходимо отнести модели организации непрерывного профессионального роста учителя, коллаборации на организационном и сетевом

уровнях, формирования сетевых сообществ учителей по вопросам инклюзивного образования, поддержки и сопровождения педагогов, психолого-педагогического сопровождения учителей специалистами, инклюзивных творческих мастерских и др.

Предлагаемая соискателем модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации разработана на основе совокупности системного, компетентностного, деятельностного, аксиологического подходов, сформулированных на их основе закономерностей (принятия принципов инклюзии, взаимодействия субъектов образовательного процесса в инклюзивном образовании, развития инклюзивных ценностей, осознания учителями потребностей в саморазвитии и др.) и принципов (гуманизации, системности, последовательности, педагогической инициативы и др.), обеспечивает на внутришкольном уровне совершенствование способностей, ценностных ориентаций, личностных качеств учителя, позволяющих результативно функционировать в условиях инклюзивного образования, а также инклюзивных ценностей организационной культуры школы.

Особенности разработанной нами модели: непрерывность процесса развития инклюзивной компетентности учителя на рабочем месте; направленность целеполагания на развитие инклюзивных ценностей учителей и организационной культуры педагогического коллектива в целом; совместная командная деятельность учителей по проектированию содержания профессионального развития и форм самообразования, а также реализация их через конкретные шаги; организация коммуникации средствами эмоционально-рефлексивного взаимодействия и др.

Внедрение этой модели позволяет не только осуществить процесс развития инклюзивной компетентности у отдельных педагогов, но и в целом сформировать единые инклюзивные ценности организационной культуры, а, следовательно, перейти самой школе в области инклюзии от уровня отдельных локальных инноваций к единой системе организации инклюзивного образования.

Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование процесса развития инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации

2.1 Анализ состояния и проблем инклюзивного образования в общеобразовательных организациях

В теоретической части исследования была обоснована модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной ОО, что обуславливает необходимость ее апробации. Организация опытно-экспериментальной работы осуществлялась на базе школ города Ноябрьска Ямало-Ненецкого автономного округа.

На основе данных муниципального органа образования, а также анкетирования педагогов и родителей удалось выявить следующие ключевые проблемы: недостаточность подготовки педагогов в области инклюзивного образования, материальной базы, необходимой для полноценного обучения детей с особыми образовательными потребностями; низкий уровень мотивации работы в инклюзивном образовании педагогов, что отрицательно сказывается на качестве образовательного процесса; слабая поддержка родителей из-за недостатка информации и поддержки от школы, что затрудняет их участие в образовательном процессе; проблемы взаимодействия с другими службами: отсутствие четкой координации между школами, общественными организациями, что приводит к возникновению препятствий в организации инклюзивного образования.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2019–2023 гг.

База исследования: сеть образовательных учреждений Ямало-Ненецкого автономного округа, включающая МОУ СОШ № 2 и МОУ СОШ № 10, МКОУ «С(К)ОШ» г. Ноябрьска – экспериментальная группа; МБОУ «СОШ № 9» г. Надым, Новопортовская школа-интернат имени Л. В. Лапцуя Ямальского района, МБОУ «Питлярская СОШ «Образовательный центр» Шурышкарского

района, МБОУ «СОШ № 1» г. Тарко-Сале Пуровского района, МБОУ СОШ № 15 г. Новый Уренгой, МБОУ «ООШ № 3» г. Губкинского, школа с. Катравож имени Героя Советского Союза А. М. Зверева – контрольная группа. В эксперименте принимали участие 193 педагога экспериментальной группы, 178 педагогов контрольной группы (с опытом работы от 1 до 50 лет (средний стаж составил 17 лет)). Всего 371 педагог. Из них: работающие в начальных классах школы – 59%; педагоги-предметники – 29%; педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды – 12%; работающие в классах, осуществляющих инклюзивное образование.

Мы разделили участников на группы:

1. Учителя, которые участвовали в региональном конкурсе «Лучшая инклюзивная школа» (Региональный конкурс «Лучшая инклюзивная школа» – это соревнование среди общеобразовательных организаций региона, направленное на выявление и поощрение школ, наиболее успешно реализующих принципы инклюзивного образования), – контрольная группа. Эта группа включала 178 педагогов (48% от общего числа) из различных школ муниципальных районов Ямало-Ненецкого автономного округа (табл. 8).

Таблица 8 – Контингент учителей контрольной группы, участвовавших в ОЭР

№ п/п	Наименование ОО	Кол-во педагогов, чел.	Кол-во учащихся, чел.	Из них кол-во учащихся с ОВЗ, чел.	Отношение количества учащихся с ОВЗ к общему количеству обучающихся в школе, %	Из них, кол-во уч-ся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных, детей мигрантов и др., чел.
1	Школа с. Катравож им. Героя Советского союза А. М. Зверева	17	176	59	34	18
2	МБОУ «ООШ № 3» г. Губкинского	15	334	57	17	28
3	МБОУ СОШ № 15 г. Новый Уренгой	14	631	160	25	35

Окончание таблицы 8

№ п/п	Наименование ОО	Кол-во педагогов, чел.	Кол-во учащихся, чел.	Из них кол-во учащихся с ОВЗ, чел.	Отношение количества учащихся с ОВЗ к общему количеству обучающихся в школе, %	Из них, кол-во уч-ся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных, детей мигрантов и др., чел.
4	МБОУ «СОШ № 1» г. Тарко-Сале Пуровского района	21	1314	338	26	15
5	МБОУ «Питлярская СОШ Шурышкарского района	22	101	25	25	14
6	Новопортовская школа-интернат им. Л. В. Лапцун Ямальского района	43	296	74	25	26
7	МБОУ «СОШ № 9» г. Надым	46	1 468	367	25	34
	Всего	178	4 320	1 080	25	170

2. Учителя, работающие в условиях экспериментальной деятельности. К этой группе относятся коллективы следующих образовательных организаций: МБОУ СОШ № 10, г. Ноябрьск, МАОУ СОШ № 2, г. Ноябрьск, МКОУ «С(К)ОШ», г. Ноябрьск (табл. 9).

Таблица 9 – Контингент учителей экспериментальной группы, участвовавших в ОЭР

№ п/п	Наименование ОО	Количество педагогов, чел.	Количество учащихся, чел.	Из них количество учащихся с ОВЗ, чел.	Отношение количества учащихся с ОВЗ к общему количеству обучающихся в школе, %	Из них кол-во уч-ся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных, детей мигрантов и др.
1	МКОУ «С(К)ОШ», г. Ноябрьск	97	195	150	77 %	32
2.	МБОУ СОШ № 10, г. Ноябрьск	45	550	45	8 %	85
3.	МАОУ СОШ № 2, г. Ноябрьск	51	445	54	12 %	64
	Всего	193	1190	249	32	181

В общей сложности в процессе было задействовано 193 педагога (52% от общего числа). Для участия в ОЭР школы выбирались на основе следующих критериев: наличие в школе значительного числа детей с особыми образовательными потребностями; количество заинтересованных педагогов, выразивших готовность и желание участвовать в исследовании и развивать инклюзивные практики.

Педагоги работали с контингентом детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с ОВЗ (дети с интеллектуальными нарушениями, задержкой психического развития, расстройством аутистического спектра, нарушением слуха, зрения, нарушениями опорно-двигательного аппарата). У детей с особыми образовательными потребностями, включая одаренных детей и детей мигрантов, наблюдаются средний и низкий уровень затруднений. Затруднения проявлялись следующим образом: трудности в социальной адаптации, восприятии материала, если он подавался слишком медленно или быстро. Конфликты с педагогами и сверстниками возникали из-за различий в темпах и глубине восприятия информации. Порой педагог был не способен удовлетворить потребность ребенка в более глубоком изучении предмета. У детей мигрантов типичные затруднения включали языковой барьер, трудности адаптации к местным культурам и традициям, а также психологические проблемы, связанные с переездом и изменениями в образе жизни. Эти дети обычно быстрее адаптировались, если школа и педагоги принимали меры по их интеграции, организовывали специальный подход к обучению и оказывали психологическую поддержку.

Описывая подготовку участников нашего исследования, которые представляли школы, необходимо отметить, что за последние три года все педагоги завершили специализированные курсы по инклюзивному образованию, что составляет 100% от общей численности. Учителя-логопеды и педагоги-психологи имели специальное дефектологическое образование.

При оценке участников исследования выяснилось, что из общего числа школьников (4 320 человек) 25%, или 1 080 учащихся, имели статус детей с ОВЗ.

Оценивая количество участников исследования, которые представляли школы, стоит отметить его соответствие: из общего числа обучающихся общеобразовательных школ (4 320 человек) 1 080 обучающихся, т. е. 25 % из них являлись детьми с ОВЗ. Из них 60% имели задержку психического развития, 10% – расстройство аутистического спектра, 15% – нарушения зрения, 5% – интеллектуальные нарушения, 5% – нарушения слуха, 5% – нарушения опорно-двигательного аппарата.

Данное исследование осуществлялось с сентября 2019 г. по июнь 2023 г.

Цель опытно-экспериментальной работы – повышение уровня инклюзивной компетентности учителей, создание условий для развития инклюзивных ценностей организационной культуры.

Задачи ОЭР:

1. Представить критерии и показатели результативности развития инклюзивной компетентности педагога в условиях ОО.
2. Провести оценку текущего уровня инклюзивной компетентности педагогов и состояния инклюзивных ценностей организационной культуры в ОО.
3. Разработать и апробировать комплекс мероприятий, способствующих развитию инклюзивной компетентности учителей на индивидуальном и коллективном уровнях с учетом результатов диагностики.
4. Осуществить мониторинг и оценить влияние инклюзивной компетентности педагогов на организационную культуру школы.

Этапы опытно-экспериментальной работы по апробации модели развития инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации:

1. *Констатирующий этап*: проведение диагностических мероприятий для оценки уровня инклюзивной компетентности педагогов; анализ уровня инклюзивной компетентности учителей образовательных организаций.
2. *Формирующий этап*: разработка и реализация мероприятий по повышению уровня инклюзивной компетентности педагогов; внедрение

инновационных методик и технологий в образовательный процесс; проведение тренингов, семинаров, консультаций для педагогов.

3. *Контрольный этап:* повторная диагностика уровня инклюзивной компетентности педагогов; анализ результатов опытно-экспериментальной работы; выявление изменений в инклюзивной компетентности учителей, инклюзивной культуре ОО.

Первый этап. Констатирующий этап ОЭР.

Период организации: сентябрь 2019 г. – ноябрь 2020 г.

На данном этапе проведены предварительные мероприятия, включающие в себя изучение научных публикаций по теме исследования и выявление первоначального уровня развития изучаемых критериев.

Целью исследования на данном этапе было определение начального уровня развития инклюзивной компетентности у учителей в условиях выбранной ОО, сбор информации, необходимой для разработки и обоснования модели развития инклюзивной компетентности.

В таблице 10 представлены методики, используемые для исследования составляющих инклюзивной компетентности учителей в условиях ОО. Выбор методик, с помощью которых проводилось исследование инклюзивной компетентности учителя в условиях ОО, был обусловлен необходимостью отслеживания уровня ценностной, когнитивной, содержательно-технологической, рефлексивно-диагностической составляющих, а также несложным характером обследования, обработкой и высоким уровнем достоверности показателей.

Уровень сформированности *ценностной составляющей* инклюзивной компетентности педагогов определялся по критерию «Позитивное отношение учителей к разнообразию учеников и способам организации образовательной коммуникации». Он подразумевал учет и признание индивидуальных особенностей каждого ребенка, а также выраженность толерантных установок педагога.

Таблица 10 – Методики, используемые для исследования составляющих инклюзивной компетентности учителей в условиях современной общеобразовательной организации

Составляющие инклюзивной компетентности учителя	Критерий	Используемые методики	Направленность используемых методик
Уровень сформированности ценностной составляющей инклюзивной компетентности учителя	Позитивное отношение учителей к разнообразию учеников и способам организации образовательной коммуникации	Опросник Ю. А. Макарова «Методологическая диагностика профессиональной педагогической толерантности»	Исследование развития педагогической толерантности среди практикующих педагогов, уровня терпимости учителя к различным группам детей
Уровень сформированности когнитивной составляющей инклюзивной компетентности учителя	Осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательным и потребностями	Опросный лист для изучения уровня знаний в сфере инклюзивного образования (Е. С. Слюсарева)	Исследование уровня знаний учителей, выявление трудностей, с которыми сталкиваются педагоги с разным опытом в осуществлении инклюзивного образовательного процесса, осознание учителем социальной значимости инклюзивного обучения, демонстрация позитивного отношения к разнообразию учеников [147]
Уровень сформированности содержательно-технологической составляющей инклюзивной компетентности учителя	Осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательным и потребностями	Опросный лист, выявляющий умения организации инклюзивного образовательного процесса (Е. С. Слюсарева)	Оценка уровня умений педагогов разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для нетипичных детей, определение уровня аналитических, прогностических, коммуникативных и рефлексивных умений педагогов [148]

Окончание таблицы 10

Составляющие инклюзивной компетентности учителя	Критерий	Используемые методики	Направленность используемых методик
	Уровень сформированности практических навыков организации инклюзивного обучения	Метод анализа конкретных ситуаций (развитие соответствующих аналитических, рефлексивных и коммуникативных навыков, решения педагогических задач)	Оценка уровня содержательной технологической составляющей ИК учителя, позволяющей определить его практические навыки, коммуникативные способности, умение работать в команде и разрешать сложные ситуации с учащимися, которые сталкиваются с трудностями в обучении
Уровень сформированности рефлексивно-диагностической составляющей инклюзивной компетентности учителя	Восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся	Исследование «Психологические преграды педагогов в инклюзии» (Е. С. Слюсарева)	Выявляется способность распознавать и преодолевать психологические преграды, возникающие при взаимодействии педагога с нетипичными обучающимися
		Адаптированный оценочный опросник С. К. Нартовой-Бочавер, Е. В. Самсоновой «Показатели деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику»	Предоставляет возможность получить информацию, выявляющую связи подготовленности учителей к работе с обучающимися с особыми потребностями
Уровень инклюзивных организационных ценностей в педагогическом коллективе		Тест М. Рокича	Позволяет изучить ценностные ориентации, определяющие отношение человека к миру и окружающим, а также мотивацию его действий
		Опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой	Позволяет оценить навыки педагогов в области самоорганизации и планирования, что также важно для успешной реализации инклюзивности [96]

Содержательно-технологический компонент инклюзивной компетентности учителей оценивался в соответствии со следующими уровнями:

– уровень сформированности когнитивной составляющей определялся критерием «Осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями», где акцент делался на уровне знаний учителей, выявлении трудностей, с которыми сталкиваются педагоги с разным опытом в осуществлении инклюзивного образования [102, с. 11];

– уровень сформированности практических навыков организации инклюзивного обучения, способность их к эффективному общению, умение работать в команде и успешно разрешать сложные ситуации, возникающие в работе с обучающимися.

Рефлексивно-диагностический компонент инклюзивной компетентности учителей определялся критерием «Восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся». Он включал умение педагогов анализировать причины успехов и неудач в реализации инклюзивной практики, способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся, умение распознавать и преодолевать психологические барьеры, возникающие в процессе работы с учащимися с особыми образовательными потребностями. Уровень инклюзивных организационных ценностей включал ценностные ориентации, определяющие отношение человека к окружающему миру и обществу, а также мотивацию его деятельности. Эти критерии послужили основой для разработки диагностических инструментов и модели развития компетентности педагога в инклюзивной образовательной среде.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено исследование уровня сформированности *ценностной составляющей* инклюзивной компетентности учителя по самооценочному опроснику Ю. А. Макарова «Методологическая диагностика профессиональной педагогической

толерантности» [94]. Результаты исследования показали, что почти у половины педагогов контрольной (45%) и экспериментальной группы (44 %) уровень выраженности толерантных установок находился на низком уровне. Это означало, что учителя не в полной мере осознавали важность инклюзивного образования и имели недостаточные знания о принципах и методах работы с детьми, которые имели особые образовательные потребности, что затрудняло их профессиональную деятельность. Низкий уровень выраженности толерантных установок проявлялся в отрицательном отношении учителей ОО к совместному обучению учащихся (только третья часть из них выражали положительную оценку инклюзивной практике).

Только половина учителей (55% контрольной группы и 56% экспериментальной группы) обладали средним и высоким уровнем толерантных установок. Эти педагоги осознавали важность инклюзии, но не проявляли инициативы в продвижении инклюзивных практик и редко инициировали изменения в образовательной среде.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено исследование уровня сформированности *когнитивной составляющей* инклюзивной компетентности учителя по Опросному листу для изучения уровня знаний в сфере инклюзивного образования (Е. С. Слюсарева) [148, с. 106]. Исследовались нормативно-правовая осведомленность, знание методик и технологий работы с детьми с особыми образовательными потребностями, понимание особенностей детей с особыми образовательными потребностями, владение методиками диагностики и оценки развития детей с особыми образовательными потребностями, умение создавать инклюзивную образовательную среду, умение взаимодействовать с родителями и коллегами и др. Уровень сформированности когнитивной составляющей инклюзивной компетентности учителя позволил выявить трудности, возникающие у педагогов, имеющих различный опыт реализации инклюзивного образовательного процесса.

Результаты констатирующего этапа исследования свидетельствовали о том, что третья часть учителей-практиков (35% в экспериментальной группе, 40% в

контрольной группе) показывали недостаточное развитие когнитивной составляющей инклюзивной компетентности. Педагоги обнаруживали недостаточность знаний об инклюзивном образовании и, следовательно, повышенную тревожность, не выделяли возможности обогащения совместного обучения обычных учащихся и учащихся с особыми образовательными потребностями. Воспринимали работу в инклюзивном классе как повышение нагрузки 85% педагогов.

По результатам исследования учителей на этом этапе они отмечали следующие трудности, возникающие в процессе работы: отсутствие или недостаток специальных знаний и практических навыков; недостаток информации в обществе о пользе инклюзивного образования; недостаточная поддержка и помощь педагогам; необходимость создания методических материалов для работы с учащимися с особыми образовательными потребностями в ОО; необходимость формирования инклюзивной образовательной среды в ОО.

Исследование показало, что учителя не обладали достаточными знаниями о специфике инклюзивного образования и методах деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями, недостаточно были готовы к их включению в общеобразовательные классы, недостаточно владели навыками организации инклюзивной образовательной среды и затруднялись в умении создавать условия для успешного обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями. Это говорило о необходимости проведения специальной работы по повышению уровня инклюзивной компетентности педагогов.

Уровень сформированности *содержательно-технологической составляющей* исследовался с помощью Опросного листа, охватывающего умения в инклюзивном образовательном процессе (Е. С. Слюсарева). Исследовались: умение анализировать и прогнозировать ситуации (способность педагога выявлять проблемы и потребности учащихся с особыми образовательными потребностями); коммуникативные умения (навыки эффективного взаимодействия с детьми, родителями и коллегами, способность выстраивать позитивные и доверительные отношения с участниками образовательного процесса); технические и

методические умения (владение современными технологиями и методиками работы с детьми с особыми образовательными потребностями, умение разрабатывать и реализовывать адаптированные образовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты, оценивать эффективность используемых методик и технологий).

В результате анализа исследования было выявлено, что третья часть педагогов (30% контрольной группы и 25% экспериментальной группы) демонстрировали низкий уровень содержательно-технологического компонента: недостаточную квалификацию в использовании методов и технологий инклюзивного образования, трудности в выявлении и прогнозировании проблем, связанных с обучением и развитием детей с особыми потребностями, анализа педагогических ситуаций и планирования деятельности в условиях инклюзивного образования.

Участники исследования отметили проблемы, существующие в построении педагогического процесса в инклюзивной среде. Подавляющее большинство опрошенных экспериментальной группы (83,5%) признали, что их школы не обладают готовностью к осуществлению инклюзивного образования. Всего лишь 62% учителей были ознакомлены с методиками работы в данной сфере. Только 58% применяли индивидуальные методы работы с детьми, в том числе с ОВЗ, и всего лишь 26,5% из них связывали эти методы с дистанционной формой обучения. В связи с этим была выявлена необходимость усилить работу по развитию инклюзивной компетентности учителей.

В процессе обследования с помощью *анализа конкретных ситуаций* учителям предлагалось решить ситуации, возникающие в ходе работы в инклюзивном классе. Предлагались ситуации, где несколько решений могут быть правильными или иметь плюсы и минусы выхода из ситуации (приложение Б). В такой ситуации учитель должен был проявить аналитические способности, творческий подход и умение принимать решения на основе контекста, а не только выбирать социально ожидаемый ответ.

Например, предлагалась ситуация:

У Вас в классе есть один ученик, который страдает от заикания. Внешне он выглядит замкнутым и никогда не инициирует общение с другими. Он предпочитает избегать контакта с одноклассниками и не проявляет интереса к участию в общих делах. Замечено, что его никогда не приглашают присоединиться к совместным играм. Возникает вопрос, как Вы планируете реагировать на ситуацию?

1. Будете ли Вы пытаться вмешаться и разрешить данную проблему?

Предполагаемый правильный ответ: «Да, это правильный подход, поскольку наставник или педагог не должен оставаться безучастным к данным сложностям».

2. Размышляете ли Вы над возможностью обсуждения данной ситуации с родителями детей?

Предполагаемый правильный ответ: «Это может быть полезно, поскольку родители могут помочь в решении проблемы. Однако важно не разглашать личную информацию о ребенке без его согласия».

3. Обсудите ситуацию с детьми.

Предполагаемый правильный ответ: «Это может быть эффективно, если ученики осознают, что их поведение было неправильным. Однако важно провести обсуждение таким образом, чтобы не унижить ребенка, который заикается».

4. Не станете обращать внимание: все само собой разрешится.

Предполагаемый правильный ответ: «Такой подход неверен, поскольку проблема не исчезнет сама по себе».

Аргументация: лучшим вариантом в данной ситуации является попытка вмешаться и разрешить ситуацию. Педагог может поговорить с детьми о важности принятия и поддержки друг друга, а также организовать совместные мероприятия, в которых заикающийся ребенок сможет принять участие. Также важно обсудить ситуацию с родителями детей, чтобы они могли помочь в решении проблемы.

Учителя МОУ СОШ № 10 предлагали ответы:

«Прежде всего необходимо поговорить с самим ребенком. Важно создать безопасную и доверительную атмосферу, чтобы он мог открыться и поделиться своими переживаниями».

«Необходимо объяснить ребенку, что заикание – это не недостаток, а особенность его речи, которую можно контролировать и корректировать. Также следует помочь ребенку развить его сильные стороны и таланты, чтобы он мог почувствовать себя увереннее. Параллельно с этим необходимо работать с классом. Можно провести классный час, посвященный проблеме заикания».

Учителя МОУ СОШ № 2 предлагали варианты решения ситуации:

«Детям следует объяснить, что заикание – это не смешно, а наоборот, это проблема, которая заслуживает уважения и поддержки. Также можно провести ролевые игры, в которых дети будут учиться общаться с заикающимися людьми».

«Можно привлечь к работе с классом школьного психолога. Психолог может провести индивидуальные беседы с заикающимся ребенком и его одноклассниками, а также организовать групповую работу, направленную на развитие толерантности и принятия друг друга».

Учителя МКОУ «С(К)ОШ» видели следующее решение проблемы:

«Можно организовать для заикающегося ребенка дополнительные занятия по развитию речи. Это могут быть занятия с логопедом, которые помогут ребенку улучшить его речь, а также занятия в театральной студии, которые помогут ему научиться выступать перед публикой и преодолевать страх общения».

«Немаловажно также работать с родителями заикающегося ребенка. Родителям необходимо объяснить, что заикание – это не их вина, а также дать им рекомендации, как они могут помочь своему ребенку справиться с этой проблемой».

«В результате совместной работы педагога, психолога, родителей и одноклассников заикающийся ребенок сможет преодолеть свою проблему и стать полноценным членом коллектива».

Многообразие подходов к решению проблемы заикания у школьников, предложенное педагогами различных школ, подчеркивало важность

индивидуального подхода, внимания к эмоциональному состоянию ребенка, его самооценке и взаимоотношениям с одноклассниками. Учителя МОУ СОШ № 10 фокусировались на создании безопасной и доверительной атмосферы для ребенка. Они подчеркивали значимость индивидуального общения и объяснения ребенку, что заикание – это всего лишь особенность, которую можно контролировать. Работа над внутренней уверенностью и раскрытием талантов также важна, что дополнялось просветительской работой с остальным классом.

Подход учителей МОУ СОШ № 2 отличался подчеркнутым вниманием к обучению детей толерантности и уважению к проблемам других. Педагоги из этой школы считали, что коллективное понимание проблемы через ролевые игры и тренинги может существенно улучшить ситуацию, а подключение школьного психолога поможет в разработке индивидуальных стратегий для каждого ребенка.

В свою очередь, учителя МКОУ «С(К)ОШ» обращали внимание на необходимость профессиональной помощи ребенку через дополнительные занятия с логопедом и участие в театральных студиях. Это позволяло сосредоточиться на практическом улучшении речевых навыков и снижении коммуникационных барьеров. Важную роль они отводили и работе с родителями, подчеркивая значимость их поддержки и понимания. Такое разнообразие мнений и подходов объяснялось различиями в педагогическом опыте и условиях образовательных организаций. Однако объединял их общий интерес к благополучию ребенка и стремление создать для него максимально комфортную и приемлемую среду для личностного роста и успешной социализации.

Уровень анализа конкретных ситуаций показал, что большая часть педагогов как в экспериментальной, так и в контрольной группе находилась на среднем уровне: в экспериментальной группе среднее значение составило 75% (145 человек), а низкий уровень был зафиксирован у 25% (93 человека). В контрольной группе аналогичные показатели составили 70% (125 человек) и 30% (53 человека) соответственно. Таким образом, в обеих группах преобладал средний уровень анализа, что свидетельствовало о частичном владении педагогами навыками анализа и принятия решений в условиях инклюзивного образования. Однако

оставалась существенная доля педагогов с низким уровнем анализа, что указывало на необходимость целенаправленной работы по развитию этих навыков.

В результате анализа уровня содержательно-технологической составляющей инклюзивной компетентности было установлено, что учителя не имеют достаточно развитых навыков и умений для решения проблем, возникающих при организации инклюзивного образования. Выявлено, что неспособность решать профессиональные задачи затрудняли их работу. Безусловно, мы часто использовали метод опроса, который позволил собрать большое количество данных за относительно короткий промежуток времени. Опросники охватывают широкий спектр вопросов. Использование опросников обеспечивало стандартизацию сбора данных. Все участники отвечали на одинаковые вопросы, что позволило сравнивать результаты между разными группами и выявлять проявившиеся тенденции. На констатирующем этапе ОЭР большое значение в исследовании уровня сформированности инклюзивной компетентности учителей сыграло решение учителями профессиональных инклюзивных задач, которые объективизировали полученные в результате использования опросных методик данные.

Уровень сформированности *рефлексивно-диагностической* составляющей инклюзивной компетентности учителя исследовался с использованием Адаптированного оценочного опросника С. К. Нартовой-Бочавер, Е. В. Самсоновой «Показатели деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику» по следующим показателям: умение анализировать причины успехов и неудач в реализации инклюзивной практики; способность объективно оценивать результаты своей работы и деятельности обучающихся; способность выявлять и анализировать возникающие проблемы и трудности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями; умение выявлять индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка. Анализ данных констатирующего этапа эксперимента по рефлексивно-диагностическому компоненту (далее – РДК) выявил следующие тенденции: ни в экспериментальной, ни в контрольной группе не оказалось педагогов, которые бы совсем не

испытывали затруднений в познавательном и коммуникативном планах. В экспериментальной группе 46% педагогов (почти половина) сообщили о средней степени затруднений. В контрольной группе этот показатель был чуть выше – 50% педагогов также сообщили о средней степени затруднений. В экспериментальной группе 54% педагогов отметили, что испытывают значительные трудности в познавательной и коммуникативной сферах. В контрольной группе эта цифра совпадала – 50% педагогов также испытывали значительные затруднения. Педагоги обеих групп демонстрировали значительный уровень затруднений в рефлексивно-диагностической деятельности. Это указывало на необходимость целенаправленной работы по развитию рефлексивных и диагностических навыков педагогов, особенно в рамках инклюзивного образования. Исследование уровня компетенций в создании безопасной образовательной среды, включения обучающихся в обучение, командного взаимодействия демонстрировало аналогичные результаты. Для оценки развития *ценностей организационной инклюзивной культуры* использовался тест М. Рокича, который позволил изучить ценностные ориентации, определяющие отношение человека к миру и окружающим, а также мотивацию его действий (табл. 11).

Таблица 11 – Показатели развития ценностных ориентаций учителя в организационной культуре общеобразовательной организации (по М. Рокичу), %

Критерий	Констатирующий этап	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Активная деятельная жизнь	75	66
Здоровье	100	100
Интересная работа	25	33
Уверенность в себе	50	50
Наличие хороших и верных друзей	50	50
Познание	45	55
Продуктивная жизнь	20	25
Развитие	55	45
Счастье других	50	55
Терпимость	33	35
Широта взглядов	45	45
Эффективность в делах	50	50
Совокупный показатель	49,8	50,8

На основании результатов теста М. Рокича было обнаружено, что половина учителей экспериментальной группы (50,75%) и 54% учителей контрольной группы в школах проявляли инклюзивные ценности организационной культуры. Они придерживались принципов равноправия, уважения и поддержки разнообразия в учебной среде. Ценностные ориентации учителей, выявленные в ходе исследования, указывали на их глубокое понимание важности создания открытой и дружественной атмосферы в классе. Они активно поощряли сотрудничество и взаимопомощь среди учеников, создавая таким образом благоприятную среду для развития каждого ребенка. Важно отметить, что ценностные ориентации учителей также оказывали влияние на их мотивацию и действия.

На констатирующем этапе между экспериментальной и контрольной группами не наблюдалось существенных различий. Показатель «Терпимость» свидетельствовал, что лишь треть педагогов (33% в контрольной группе и 35% в экспериментальной группе) демонстрировали средний уровень терпимости. Незначительное превышение в экспериментальной группе подчеркивало, что дополнительное обучение оказывало определенное влияние, однако средний уровень терпимости оставался относительно низким.

Это указывало на необходимость дальнейшего развития инклюзивной компетентности педагогов, включая повышение уровня принятия и уважения к различиям между детьми. Показатели почти идентичны: «Активная деятельная жизнь» (75% в контрольной группе, 66% в экспериментальной), «Уверенность в себе» (по 50%) и другие критерии демонстрировали минимальные расхождения.

Однако уже на этом этапе можно было заметить, что некоторые критерии, такие как «Интересная работа» и «Продуктивная жизнь», имели даже более высокие показатели в экспериментальной группе (соответственно 33% и 25% в сравнении с контрольными 25% и 20%). Исследование показало, что учителя, обладающие организационными инклюзивными ценностями, проявляли большую инициативу в создании индивидуализированных образовательных программ, адаптированных к потребностям каждого ученика. Они также были более склонны

к поиску новых методов преподавания и использованию разнообразных учебных материалов, чтобы обеспечить эффективное обучение для всех детей.

В рамках исследования уровня компетенций учителей в создании безопасной образовательной среды, включения учащихся в обучение, командного взаимодействия был использован тест-опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой [106], позволяющий оценить навыки тактического планирования и самоорганизации, а также особенности тайм-менеджмента личности, так как учителя, обладающие высокими показателями самоорганизации, могут лучше планировать и организовывать учебный процесс, справляться с нагрузкой, связанной с адаптацией учебных программ и методов обучения детей с особыми образовательными потребностями, что особенно важно в инклюзивной среде. Данный тест-опросник состоял из шести шкал, которые оценивали следующие направления самоорганизации деятельности: 1) целеполагание (способность ставить перед собой четкие и достижимые цели); 2) планирование (способность разрабатывать план действий для достижения поставленных целей); 3) реализация плана (способность следовать плану и преодолевать препятствия на пути к достижению цели); 4) контроль (способность отслеживать свой прогресс и вносить необходимые корректировки в план); 5) саморегуляция (способность управлять своим временем, эмоциями и мотивацией); 6) самостоятельность (способность действовать самостоятельно и нести ответственность за свои решения).

Результаты исследования показали, что половина учителей (56,7%) экспериментальной группы и 61,5% контрольной группы имели средний уровень самоорганизации деятельности. Однако были выявлены и учителя с высоким (27,5 % в экспериментальной группе и 21% в контрольной группе) и низким (15,8 % в экспериментальной группе, 17,5% в контрольной группе) уровнем самоорганизации.

Учителя с высоким уровнем самоорганизации деятельности характеризовались следующими особенностями: они умели ставить перед собой четкие и достижимые цели; разрабатывали план действий для достижения

поставленных целей; следовали плану и преодолевали препятствия на пути к достижению цели; отслеживали свой прогресс и вносили необходимые корректировки в план; управляли своим временем, эмоциями и мотивацией; находили новые и оригинальные решения проблем; проявляли инициативу и брали на себя ответственность (по определению О. Р. Нерадовской – инициативное участие [103, с. 7]); действовали самостоятельно и несли ответственность за свои решения; справлялись со стрессом и сохраняли работоспособность в сложных ситуациях.

Учителя с низким уровнем самоорганизации затруднялись ставить перед собой четкие и достижимые цели, разрабатывать план действий для достижения поставленных целей, испытывали сложности при осуществлении деятельности следовать плану и преодолевать препятствия на пути к достижению цели, отслеживать свой прогресс и вносить необходимые корректировки в план.

Результаты исследования были использованы с целью назначения координаторов творческих групп школ. Учителя с высоким уровнем самоорганизации деятельности (выявленные по методике Е. Ю. Мандриковой) руководили работой учителей над составлением совместных проектов, материалов (табл. 12).

Таблица 12 – Показатели развития самоорганизации деятельности учителя в организационной культуре ОО (по методике Е. Ю. Мандриковой), %

Критерий	Констатирующий этап					
	Контрольная группа			Экспериментальная группа		
	В	С	Н	В	С	Н
Целеполагание	19	61	20	20	60	20
Планирование	23	62	15	25	60	15
Реализация плана	19	61	20	25	60	15
Контроль	23	62	15	25	60	15
Саморегуляция	23	62	15	35	50	15
Самостоятельность	19	61	20	35	50	15
Совокупный показатель	21	61,5	17,5	27,5	56,7	15,8

Примечание. В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень самоорганизации.

Полученные данные после завершения исследования позволили проанализировать уровень сформированности компетентности педагогов, включая ценностную, когнитивную, содержательно-технологическую, рефлексивно-диагностическую составляющие, которые необходимы для работы в инклюзивном образовании [65].

Анализ показателей развития самоорганизации деятельности учителя в организационной культуре ОО демонстрировал некоторые различия между контрольной и экспериментальной группами. При сравнении целеполагания, планирования, реализации плана и саморегуляции видно, что экспериментальная группа демонстрировала более высокие результаты, особенно в области саморегуляции и самостоятельности. Рассмотрим уровень сформированности инклюзивной компетентности учителей на констатирующем этапе исследования (табл. 13).

При определении уровней была использована шкала интервального значения. Она позволяла определить количественное изменение признака. Тип интервала учитывал степень различия между элементами. Полученные данные коррелируют с уже известными материалами, полученными другими специалистами, цитируемыми выше.

Итак, результаты исследования на констатирующем этапе ОЭР демонстрировали серьезные пробелы в уровне инклюзивной компетентности учителей ОО. Значительная часть педагогов не обладала необходимыми знаниями и навыками для эффективной работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями, в том числе с ОВЗ. Только половина учителей демонстрировали достаточный уровень инклюзивных организационных ценностей и толерантности, что свидетельствовало о необходимости улучшения в этой области. Недостаток знаний о специфике инклюзивного образования, методических материалов, а также негативное отношение некоторых родителей к инклюзивным практикам создавало серьезные препятствия для успешного внедрения этих практик в школах.

**Таблица 13 – Результаты развития инклюзивной компетентности педагогов
на констатирующем этапе ОЭР, % (человек)**

Компоненты инклюзивной компетентности	Констатирующий этап ОЭР, экспериментальная группа (193 чел.) 01.09.2019–01.09.2022			Контрольная группа (178 чел.)		
	В	С	Н	В	С	Н
Ценностный компонент (ЦК), в том числе уровень выраженности толерантных установок	56 (106)			55 (98)		45 (80)
Когнитивный компонент (КГ)	65 (125)			60 (106)		40 (72)
Содержательно-технологический компонент (СТК), в том числе аналитические, коммуникативные, рефлексивные умения, умения, связанные с реализацией АООП НОО	–	75 (145)	25 (48)	10 (18)	60 (107)	30 (53)
Уровень анализа конкретных ситуаций		75 (145)	25 (48)	70 (125)		30 (53)
Результаты развития СТК		75 (145)	25 (48)	10 (18)	60 (107)	30 (53)
Рефлексивно-диагностический компонент (РДК), в том числе уровень уменьшения познавательных, коммуникативных проблем	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены
		46	54		50	50
Уровень компетенций в создании безопасной образовательной среды, включения учащихся в обучение, командное взаимодействие		100			100	
Результаты развития РДК		46 (89)	54 (104)		50 (89)	50 (89)
Ценностные ориентации организационной культуры, в том числе предпочитаемые, значимые ценности	Ценности личной жизни	Ценности профессиональной самореализации	Ценности принятия других	Ценности личной жизни	Ценности профессиональной самореализации	Ценности принятия других
	67,5	38,2	47,5	70	42	51,2
Уровень развития инклюзивных ценностей организационной культуры	51			54		
Итого	–	70 (135)	30 (58)	10 (18)	50 (89)	40 (71)

Примечание. В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

Организация ОЭР представлена ниже (табл. 14).

Таблица 14 – Общий план работы по апробации модели развития инклюзивной компетентности учителя в современной ОО

Период/ шаг/этап/	Содержание работы	Результаты/примечание
Сентябрь <i>Первый шаг</i>	1.Создание ресурсных инклюзивных центров в группе экспериментальных школ. 2.Определение функционала инклюзивных центров с учетом потребностей и специфики обучения различных детей, в том числе детей с ОВЗ. 3.Определение ресурсов для проведения работы по инклюзии	1.Созданы специализированные ресурсные центры, оснащенные оборудованием и материалами, необходимыми для работы. 2. Формирование и утверждение функциональных обязанностей ресурсных центров. 3. Утверждение плана закупок оборудования, распределения бюджетных средств
Октябрь <i>Первый шаг</i>	1. Создание единой творческой группы «Инклюзивный двор». 2. Планирование мониторинга и оценки инклюзивного процесса специалистами ресурсного центра ОО совместно с администрацией школы	1. Объединение усилий. 2. Разработка и утверждение плана мероприятий по развитию инклюзивной культуры
Ноябрь <i>Второй шаг</i>	1.Организационное обеспечение инновационной деятельности	1. Сформирован позитивный образ инклюзивной культуры среди участников образовательного процесса
	2.Выявление и систематизация классических инклюзивных ценностей	2.Результаты проанализированы и обсуждены на собраниях
	3. Изучение существующих документов школы (миссия, видение, стратегия развития, устав и др.)	3.В процессе совместной деятельности администраций и творческих групп дополнены миссии школ, планы и программы развития элементами, связанными с инклюзивным образованием
Декабрь <i>Второй шаг</i>	1. Регулярные сборы в «инклюзивный круг» для обмена опытом и решения проблемных ситуаций	1. Формирование инклюзивных ценностей школы в рамках «инклюзивного круга» как площадки для обмена опытом между учителями, специалистами и родителями
Январь <i>Третий шаг</i>	1.Создание финального перечня ценностей творческой группой, передача его администрациям школ для внесения изменений в документы ОО. Обучение педагогического коллектива новым методикам и подходам. 2.Определение общей цели и приоритетов стратегии развития инклюзивной культуры администрацией школ, создание условий для внедрения изменений. 3. Разработка стратегии формирования инклюзивных ценностей организационной культуры творческими группами	1.Легитимизация/закрепление установленных ценностей на официальном уровне и интеграция их в образовательный процесс. 2. Корректировка стратегии на основании анализа результатов обучения и вовлеченности всех обучающихся в образовательный процесс

Окончание таблицы 14

Период/ шаг/этап/	Содержание работы	Результаты/примечание
Четвертый шаг. <i>1 этап</i> «Формировани е у учителей научных представлений и мотивов для работы в области инклюзивного образования»	1. Организация выступления приглашенных спикеров, которые рассказывали истории успеха инклюзивного образования. 2. Знакомство с опытом учителей, которые давно и успешно применяли инклюзивные методы. 3. Планирование работы по темам самообразования, связанным с инклюзивным образованием. 4. Наставничество для молодых и менее опытных педагогов со стороны опытных коллег	1. Усвоение педагогами необходимых знаний. 2. Убеждение учителей в ценности инклюзивного подхода, показ его положительных сторон и выгоды как для самих обучающихся, так и для всей школы. 3. Инклюзивные ценности постепенно принимаются и встраиваются в систему профессиональных ценностей педагогов.
<i>2 этап</i> «Формировани е у учителей системы научных знаний для работы в области инклюзивного образования»	1. Проведение расширенной теоретической подготовки учителей через организацию семинаров, тренингов, лекций, вебинаров и др., направленных на углубление знаний педагогов [145, с. 30]. 2. Значительное углубление и расширение знаний учителей, уверенное владение соответствующими навыками 3. Проведение занятий инклюзивного клуба, интенсивных тренингов и практических занятий	1. Приобретение учителями глубокого и всестороннего понимания особенностей инклюзивного подхода. 2. Получение теоретических и практических знаний об инклюзивном образовании. 3. Формирование внутренней мотивации, развитие профессиональных ценностей
<i>3 этап</i> «Становление деятельностной составляющей инклюзивной компетентност и, формирования инклюзивных ценностей»	1. Активная педагогическая деятельность, обучение учителей строгому контролю над собой, выдержке и дисциплине (сессия по развитию навыков саморегуляции, тренинги личностного роста, система открытых уроков, организационно-деятельностные семинары, педагогические митапы, менторство и наставничество и др.). 2. Проявление творческой инициативы и выработка новых эффективных методов работы (час коллективного творчества, методическая мозаика, творческие лаборатории и др.)	1. Самостоятельное планирование и реализация учителями инклюзивных практик, обмен опытом. 2. Демонстрация лучших практик, нахождение новых решений. Сформировано умение учителя предвидеть последствия своих действий и планировать результаты своей работы на длительный срок
<i>4 этап</i> «Формировани е профессиональ но значимых личностных качеств учителей: эмпатии, ответственност и»	1. Подготовка учителей к полноценной работе в инклюзивном образовании, развитие способности глубоко чувствовать и понимать состояние, мысли и переживания своих обучающихся (ситуативные эскизы, игра «Поддержка» и др.). 2. Стимуляция развития организаторских и лидерских качеств, необходимых для координации совместных усилий внутри команды и руководства проектами (кластер, консилиумы, методический квест, аукцион и др.)	1. Повышение уровня личностной зрелости и развитие профессионально значимых черт характера, личностных качеств, которые необходимы для эффективной работы в инклюзивной образовательной среде

На основании данных результатов становилась очевидной необходимость организации формирующего этапа ОЭР по развитию инклюзивной компетентности педагогов. Это требовало не только изменения образовательных программ и внедрения новых методов обучения, но и активного сотрудничества администрации школы, родителей и, конечно же, самих учителей.

2.2 Реализация модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации

Формирующий этап ОЭР проходил с ноября 2019 г. по декабрь 2022 г. в соответствии с выделенными нами этапами. На формирующем этапе происходила апробация модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной ОО.

Цель формирующего этапа ОЭР – апробация компонентов модели профессиональной деятельности педагога в процессе инклюзивного образования. Были выделены задачи:

Задача 1. Обеспечить процесс успешного внедрения модели профессиональной деятельности учителя в инклюзивном образовании необходимыми ресурсами. В рамках решения данной задачи было необходимо провести анализ имеющихся ресурсов (оценить достаточность и качество ресурсов, выявить дефицит), разработать стратегии их оптимизации, выбрать эффективные способы использования имеющихся ресурсов, найти новые источники финансирования, привлечь дополнительные кадры.

Задача 2. Создать систему управления процессом формирования инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации. При решении данной задачи необходимо было создать организационно-сетевую структуру, взаимодействующую с различными сообществами для управления профессиональным развитием педагогов по вопросам инклюзивного образования.

Задача 3. Создать условия для формирования инклюзивной компетентности учителей и ценностей инклюзивной организационной культуры школы,

включающих целенаправленное формирование личностных установок, приверженность идее инклюзии и соответствующую мотивацию для успешного внедрения инклюзивного подхода в практику (согласно табл. 13, с. 109).

Содержательно-технологический компонент модели развития инклюзивной компетентности учителя, составляющими которого являются ценности инклюзивной культуры ОО, был представлен соответствующими шагами, изображенными на рис. 4, с. 73.

Первый шаг инновационной деятельности был связан с созданием ресурсных центров для инклюзивного образования в группе экспериментальных школ (№ 2, № 10, МКОУ «С(К)ОШ»). Впоследствии ресурсные центры всех участвующих организаций решили объединить свои усилия, создали единую творческую группу под названием «Инклюзивный двор», руководителем которой выступил соискатель. Это решение позволило эффективно координировать работу и способствовать взаимному обмену опытом между школами (приложение И). С контрольной группой школ (МБОУ «СОШ № 9» г. Надым, Новопортовская школа-интернат имени Л. В. Лапцун Ямальского района, МБОУ «Питлярская СОШ «Образовательный центр» Шурышкарского района, МБОУ «СОШ № 1» г. Тарко-Сале Пуровского района, МБОУ СОШ № 15 г. Новый Уренгой, МБОУ «ООШ № 3» г. Губкинского, школа с. Катравож имени Героя Советского Союза А. М. Зверева) подобные мероприятия не проводились. Эти школы при активном участии соискателя работали по традиционной модели (обучение педагогов на курсах повышения квалификации, обучение детей с ОВЗ в отдельных классах: класс для детей с расстройством аутистического спектра, класс для детей с нарушением зрения, класс для детей с задержкой психического развития и др.). Кроме того, особое внимание уделялось развитию талантливых и одарённых детей, для которых были предусмотрены наравне с общими и специализированные формы организации образовательного процесса: дополнительные кружки, факультативы и индивидуальные образовательные маршруты.

Школы сами определяли функционал инклюзивных центров с учетом потребностей и специфики обучения различных детей, в том числе детей с ОВЗ.

Например, МОУ СОШ № 2 сосредоточила свои усилия на обеспечении доступного образования для детей с нарушениями зрения, МОУ СОШ № 10 – для детей с расстройствами аутистического спектра, МКОУ «С(К)ОШ» – для детей с интеллектуальными нарушениями, а также с нарушениями зрения и слуха.

Сотрудники инклюзивного двора совместно с администрацией и руководителями ресурсных инклюзивных центров определяли ресурсы для проведения работы по инклюзии:

1. Финансовые: бюджет школы или гранты, спонсорская помощь. Эти средства были направлены на закупку специализированного оборудования, организацию дополнительных занятий и мероприятий, обучение педагогов и другие нужды, связанные с созданием инклюзивной среды в образовательном учреждении.

2. Кадровые: учителя, психологи, социальные педагоги, дефектологи. Кадровые ресурсы играли ключевую роль в работе по инклюзии. Необходимо было иметь подготовленных учителей, психологов, социальных педагогов, дефектологов и других специалистов, которые могли оказывать помощь детям с особыми образовательными потребностями. Важно было, чтобы эти специалисты имели не только профессиональные навыки, но и понимание и готовность работать в инклюзивной среде, учитывая индивидуальные потребности каждого учащегося.

3. Материально-техническая база: *специализированные учебные материалы*, адаптированные для детей с различными потребностями. Например, в МКОУ «С(К)ОШ» это были тактильные книги и мультимедийные ресурсы, в МОУ СОШ № 2 – интерактивные пособия для слабовидящих детей, в МКОУ СОШ № 10 – дидактические панели для детей с РАС, учитывающие индивидуальные особенности учащихся; *доступность помещений*: классы и зоны отдыха должны были быть оборудованы пандусами, широкими дверными проемами и безопасными маршрутами передвижения; *ресурсный кабинет*, где хранилось вспомогательное оборудование – программы для работы с компьютерами, адаптированные клавиатуры и другие устройства, способствующие обучению, развитию профессиональной направленности, личностных качеств, ценностных

установок и мотивации учителей в отношении освоения инклюзивного образования.

Ресурсный центр в ОО играл значительную роль в поддержке инклюзивного образования. Его деятельность была направлена на предоставление разнообразной помощи обучающимся, учителям и родителям. Функционал специалистов ресурсного центра был связан с предоставлением информации о передовых методиках, передовом опыте, оказанием помощи в адаптации учебных материалов и программ под потребности различных обучающихся. Они организовывали тренинги, семинары, круглые столы по вопросам инклюзивного образования, обмен опытом между учителями и специалистами, что способствовало повышению профессиональной компетенции и эффективности работы коллектива школы [71].

Для этого специалистами школ планировались мероприятия: обучающие (тренинги и семинары для учителей по инклюзивному образованию, мастер-классы по адаптации учебных программ, посещение специализированных выставок и конференций и др.); информационные (создавались информационные материалы для родителей и учителей, проводились родительские собрания по вопросам инклюзии, публиковались статьи и материалы в школьном издании); организационные (обеспечивалась доступность помещений и оборудования для детей с ОВЗ, проводились регулярные обзоры результатов внедрения инклюзивных практик, сбор обратной связи от всех участников процесса для корректирования дальнейших шагов). Проводилось обучение для педагогов по работе с разнообразными учащимися, методам и приемам инклюзивного образования. Непрерывное профессиональное развитие являлось ключевым элементом формирования инклюзивного педагогического сообщества.

Специалистами ресурсного центра ОО совместно с администрацией школы планировался мониторинг и оценка инклюзивного процесса: регулярное наблюдение за выполнением запланированных мероприятий, за изменениями в отношении к инклюзии в школе, проводился периодический опрос учителей, родителей, учеников об их удовлетворенности результатами внедрения инклюзивной культуры, осуществлялся анализ статистических данных об

успеваемости и адаптации детей с ОВЗ. Также проводилась регулярная коррекция стратегий развития школ на основе полученных результатов. Например, объединенный план мероприятий ресурсного центра экспериментальных школ периода 2019–2020 г. (приложение И, табл. И.1).

Соискатель занимался руководством, согласованием работы ресурсных инклюзивных центров, организацией совместной работы с другими ОО, специализированными центрами (Самарский центр для детей с особенностями развития «Любава»), реализацией совместных проектов и получением дополнительной поддержки (танцевальная студия «Успех» при КСК «Ямал», спортивно-технический клуб – кружок «Азбука Морзе»). Школы создавали ресурсные центры на базе имеющихся ресурсов с привлечением дополнительного финансирования, в том числе из федерального и регионального бюджетов, а также грантов. Например, МОУ СОШ № 2 получила финансирование из регионального бюджета на реконструкцию помещения под сенсорную комнату.

Инклюзивный ресурсный центр, помимо уже названных задач (задач по созданию условий для индивидуализированного подхода к обучению, что способствовало максимальному раскрытию потенциала каждого ребенка, обеспечению консультационной поддержкой учителей и родителей, помогающей им лучше понять особенности и потребности учащихся, содействию в создании дружелюбной и поддерживающей атмосферы в школе), решал вопросы развития инклюзивной компетентности учителя в условиях ОО и определял миссию и систему ценностей ОО. Создание сети инклюзивных центров способствовало формированию структуры, которая обеспечивала развитие инклюзивной компетентности учителей в ОО.

На их базе в каждой школе организовывалась творческая группа педагогов. Творческая группа занималась постановкой целей и задач работы в инклюзивном классе, в том числе созданием безопасной и поддерживающей образовательной среды для обучения, внедрением инновационных методик и технологий, способствующих развитию инклюзивной среды, разработкой тактического планирования с применением дифференцированного подхода к обучению,

сотрудничеством с родителями и специалистами, организацией адаптационных учебных материалов и т. д. Группа становилась инициатором встреч с родителями, на которых обсуждались индивидуальные потребности и успехи каждого ученика. Она также предоставляла информацию о доступных ресурсах и услугах, которые могут помочь родителям и учащимся, помогала организовывать обмен опытом между учителями, проводя тренинги и семинары по инклюзивному образованию, где педагоги делились своими методиками и подходами к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, проводила мониторинг и оценку эффективности работы учителей в инклюзивном классе. На основе полученных результатов группа вносила корректировки в планы и стратегии работы (приложение И, табл. И.2). План работы творческой группы по реализации помощи учителям в создании поддерживающей образовательной среды и разработке индивидуальных образовательных планов тесно взаимосвязан с деятельностью ресурсных центров ОО, поскольку обе структуры преследуют одну цель – оказание комплексной поддержки учителям в условиях инклюзивного образования (приложение И, табл. И.3). Деятельность творческой группы охватывала общее руководство и методическую поддержку педагогов, тогда как ресурсные центры выполняли роль непосредственного исполнителя конкретных действий, направленных на реализацию рекомендаций и идей, предложенных творческой группой.

Второй шаг реализации нашей модели был связан с организационным обеспечением инновационной деятельности ТИГ. Творческая инициативная группа школы занималась выявлением и систематизацией классических инклюзивных ценностей, присущих ОО: признание ценности каждого ученика независимо от особенностей развития; оптимизм в обучении и развитие позитивного отношения к инклюзивному процессу; необходимость системы поддержки реализации инклюзивных принципов; равный доступ к образованию («безбарьерная среда») [101]; непрерывное самосовершенствование как проявление гуманистической позиции в педагогике; совместная работа всех участников образовательного процесса (учителей, родителей, обучающихся); активное развитие толерантности и

уважения к разным видам различий; внимание к индивидуальным образовательным маршрутам и их гибкости.

Изначально членами творческой группы был проведен глубокий анализ международной и отечественной нормативно-правовой базы, научной литературы и зарубежного опыта. Классические инклюзивные ценности были заимствованы из Конвенции ООН о правах ребенка (1989 г.), Саламанкской декларации (1994 г.), Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Приказа Министерства просвещения РФ № 546 (2019 г.), регулирующего порядок организации инклюзивного образования и определяющего приоритеты в образовательной политике, научных трудов и исследований, опыта зарубежных стран (Великобритании, Швеции, Канады, Финляндии и др.).

Затем было проведено анкетирование среди педагогов. Для этого использовались специальные анкеты, предназначенные для оценки уровня понимания и принятия вышеперечисленных ценностей:

1. Анкета оценки уровня сформированности инклюзивных ценностей (данная анкета предназначалась для измерения уровня согласия педагогов с основными ценностями инклюзивного образования). Примеры вопросов из анкеты: Согласны ли Вы с утверждением, что каждый ученик важен и достоин одинакового внимания? Согласны ли Вы с тем, что совместная работа педагогов, родителей и учеников укрепляет инклюзивную среду? Какие препятствия Вы видите в применении инклюзивных методов в вашей школе?

2. Анкета самооценки инклюзивной компетентности (использовалась для оценки уровня профессиональной компетентности педагогов в области инклюзивного образования. Примеры вопросов из анкеты: Хорошо ли Вы владеете методами работы с детьми с особыми образовательными потребностями? Чувствуете ли Вы себя готовым использовать специализированные технологии и оборудование для инклюзивного обучения? Есть ли у Вас желание и интерес к дальнейшему повышению своей инклюзивной компетентности?

3. Анкета оценки восприятия инклюзивной среды (предназначалась для выяснения, как педагоги оценивают существующую инклюзивную обстановку в

школе и видят ли они перспективы ее улучшения). Примеры вопросов из анкеты: Существует ли в Вашей школе обстановка, способствующая чувству комфорта и защищенности у всех учащихся? Какой процент Ваших учеников регулярно принимает участие в совместных мероприятиях с учащимися с особыми образовательными потребностями? Что бы Вы хотели изменить в своей школе для усиления инклюзивной обстановки?

На этом этапе работы творческие группы в целом выявили, что часть вышеуказанных ценностей в целом разделяются членами коллективов ОО: признание ценности каждого обучающегося независимо от особенностей развития; оптимизм в обучении и развитие позитивного отношения к инклюзивному процессу; необходимость системы поддержки реализации инклюзивных принципов; безбарьерная среда (равный доступ к образованию). Некоторые ценности вызвали споры и неоднозначные оценки среди педагогов: активное развитие толерантности и уважения к разным видам различий (многие педагоги отмечали недостаток практики и ресурсов для ее реального воплощения); гибкость и внимание к индивидуальным образовательным маршрутам (возникли сомнения, обусловленные необходимостью значительных временных затрат и нехватки специализированных ресурсов); совместная работа всех участников образовательного процесса (некоторые педагоги выразили опасения, связанные с недостаточной подготовленностью родителей к данному процессу).

На основании обработанных анкет результаты были проанализированы и обсуждены на собраниях с педагогами. Процесс обсуждения проходил открыто и демократично, с возможностью высказать личное мнение и внести поправки в формулировки ценностей. Результатом этого шага стало выделение финального перечня ценностей, одобренных педагогическим коллективом.

Но зачастую ценности практически не были представлены в программах/стратегиях развития экспериментальных школ. Поэтому на этом этапе члены творческих групп изучили существующие документы школы, такие как миссия, видение, стратегия развития, устав, выявляя, насколько инклюзивность

отражена в этих документах, формулировали базовые принципы и ценности инклюзивного образования, соответствующие целям школы.

Например, в МОУ СОШ № 10 осуществлялось анкетирование среди учащихся, педагогов и родителей с целью изучения существующих ценностных установок. Вопросы были сформулированы таким образом, чтобы выявить отношение к инклюзии, разнообразию и уважению к другим обучающимся. Анкетирование выявило, что большинство учащихся проявляют позитивное отношение к инклюзивным ценностям, таким как уважение к различиям, поддержка равных возможностей для всех учащихся и взаимопомощь. Существовали определенные проблемы, связанные с отсутствием осознанности в некоторых вопросах, например, в понимании потребностей учащихся с ограниченными возможностями или в умении эффективно взаимодействовать с ними. В МОУ СОШ № 2 были организованы фокус-группы с обучающимися, педагогами и родителями, где были выявлено их отношение к инклюзивным ценностям.

В процессе совместной деятельности администраций и творческих групп были дополнены миссии школ, планы и программы развития элементами, связанными с инклюзивным образованием. Например, в МКОУ «С(К)ОШ» акцент ставился на индивидуализированный подход ([Programma-razvitiya-MKOU-S K OSH-g.-Noyabrsk-yanvar-2020.pdf \(yanao.ru\)](#)). Это создавало поддерживающую среду для особых детей и позволяло не только развивать их знания, но и заботиться о здоровье, что делало учебный процесс более гармоничным.

В СОШ № 10, специализирующейся на предоставлении возможности обучения детей с расстройством аутистического спектра и имеющей основной контингент – нормотипичных обучающихся, внедрение современных технологий позволяло подготовить обучающихся к жизни в сложной и динамичной реальности, уделяя внимание личностному росту и индивидуальным особенностям каждого ([programma_razvitija_mbou_sosh_10-2.pdf \(ucoz.ru\)](#)).

В условиях ОО становилась возможной такая форма работы, как «Инклюзивный круг»: учителя регулярно собирались в «инклюзивный круг» для

обмена опытом и решения проблемных ситуаций. Происходило обсуждение книг, статей, видеоматериалов. В кругу обсуждались разные информационные ресурсы, посвященные инклюзивному образованию. Разбирались конкретные ситуации: учителя делились своим опытом, рассказывали о сложных ситуациях и совместно искали пути решения. Происходила самоорганизация педагогов. Инклюзивные ценности школы формировались в рамках «Инклюзивного круга» благодаря активному участию педагогического сообщества, нацеленному на обучение и воспитание обучающихся в духе уважения к различиям и предоставления равных возможностей через индивидуальный подход [132]. Педагоги, администрация, родители и учащиеся школ работали сообща над созданием атмосферы взаимопонимания, уважения и поддержки различий. Это требовало гибкости, терпения и постоянного совершенствования профессиональных умений. Важно было сформировать позитивный образ инклюзивной культуры среди учащихся, родителей и общества в целом и создать условия, чтобы учителя были открыты новым идеям, обучались современным методикам работы с разнообразными учащимися и были готовы сотрудничать с другими специалистами в рамках командной работы [183]. Необходимо было создать особенный микроклимат доверия между школой и семьей, который способствовал избеганию конфликтных ситуаций. И этот процесс осуществлялся постепенно на всех этапах опытно-экспериментальной работы.

Третий шаг в коллективах школ был связан с созданием финального перечня ценностей творческой группой и передачей его администрациям школ для внесения изменений в документы образовательного учреждения, такие как миссия, видение, стратегия развития и устав. Это позволяло закрепить установленные ценности на официальном уровне и интегрировать их в образовательный процесс (легитимизировать). Администрация школы определяла общие цели и приоритеты стратегии развития инклюзивной культуры, создавала условия для внедрения изменений, а также обеспечивала ресурсы и поддержку, активно участвовала в процессе разработки стратегии развития инклюзивных ценностей

организационной культуры. Администрация также отвечала за мониторинг и оценку результатов внедрения инклюзивной культуры в школе.

ТИГ непосредственно занимались разработкой стратегии формирования инклюзивных ценностей организационной культуры. Так, при разработке стратегии учитывались не только сегодняшние запросы и потребности, но и перспективы на будущее. Например, в МКОУ «С(К)ОШ» стратегия инклюзивной организационной культуры называлась «Светлый путь». В рамках инклюзивной стратегии, ориентированной на предоставление разнообразных способов обучения и оценки для всех обучающихся, не предполагалось разделение детей на «особенных» и «обычных». Ключевые элементы стратегии: совместное обучение; использование вариативных методов обучения; адаптация учебных материалов к разным стилям обучения – визуальному, аудиальному, кинестетическому; использование формирующего оценивания, рефлексивного, проектного и др. активных моделей обучения; использование описательных характеристик при оценке ведущих образовательных результатов детей; внедрение наставничества различных моделей.

В МОУ СОШ № 2 в инклюзивной стратегии «Солнечный свет» особое внимание уделялось созданию инклюзивной среды, индивидуальным образовательным программам и использованию технологий и интерактивного оборудования, информационно-коммуникативным технологиям для обучения всех детей (программы Jaws для Windows, NVDA и др.), онлайн-платформы.

В школе № 10, ориентированной на обучающихся с расстройством аутистического спектра, в рамках инклюзивной стратегии «Мир без границ» особый акцент был сделан на создании образовательной коммуникации (инклюзивной коммуникации и формировании эффективных механизмов взаимодействия между учениками, родителями и педагогами) (по С. И. Поздеевой и О. В. Штерн). В рабочие программы были включены специальные занятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта: управление эмоциями, эмпатия, решение конфликтов, коммуникация. Использовались ролевые игры, дискуссии, групповые упражнения. Организовывались совместные мероприятия

для обучающихся разных классов и возрастов – спортивные соревнования, театральные постановки, творческие конкурсы. Это способствовало сближению детей. ТИГ школ создавала долгосрочные цели и конкретные шаги для их достижения, учитывая сдвиги в образовательной парадигме и новейшие исследования в области инклюзии.

После внедрения изменений с участием администрации школы проводилась оценка эффективности, выявлялись достигнутые результаты и проблемные области. Основываясь на полученных данных, ресурсный центр, привлекая к консультации специалистов «Инклюзивного двора», корректировал процесс развития инклюзивной организационной культуры школы для дальнейшего улучшения образовательного процесса (табл. 15). Стратегия корректировалась на основании анализа результатов обучения и вовлеченности обучающихся.

Четвертый шаг. На этом этапе главной задачей творческих групп стала задача создания условий для формирования инклюзивных ценностей организационной культуры школ. Для этого использовалась совокупность конкретных организационных форм (создание совещательных групп педагогов для обсуждения и выработки единых подходов к инклюзивному образованию; проведение регулярных форумов и семинаров, на которых педагоги могли делиться опытом, получать новую информацию и искать пути решения проблем; индивидуальная работа с педагогами в форме коучинга и супервизии, направленная на повышение уровня профессиональной компетентности и личностного роста; День методиста, посвященный проблемам инклюзивного образования, включал открытые уроки, мастер-классы и круглый стол, практические площадки, где педагоги могли попробовать новые подходы и методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями), соответствующих методов работы с педагогами (выявление сильных и слабых сторон учителей в области инклюзивного образования, проведение тренингов и мастер-классов, направленных на передачу знаний и навыков работы с детьми с особыми образовательными потребностями, создание поддерживающего климата в коллективе, где каждый педагог мог обратиться за советом и помощью к коллегам).

На первом этапе «Формирование у учителей научных представлений и мотивов для работы в области инклюзивного образования» создавались условия для мотивации учителей к осуществлению инклюзивной деятельности.

Таблица 15 – Примерный план развития инклюзивной организационной культуры экспериментальных школ

Период	Мероприятия
<i>Анализ текущей ситуации</i>	
Сентябрь-октябрь	Сбор данных: анализ результатов обучения всех учащихся за предыдущий учебный год (оценки, успеваемость); наблюдение за уроками и взаимодействием учителей и учащихся; беседы с учителями, психологами, логопедами и другими специалистами о проблемах и успехах в работе с детьми с ОВЗ. Определение сильных сторон и слабых мест: анализ полученных данных для выявления положительных моментов в текущей стратегии, а также проблемных зон, требующих корректирования. Формирование списка основных направлений для оптимизации инклюзивного процесса
<i>Становление новой стратегии инклюзивной организационной культуры ОО</i>	
Ноябрь	Разработка новых подходов в обучении: исследование современных методик инклюзивного образования; внедрение дифференцированного обучения, индивидуальных учебных планов, использование адаптивных методик; проведение тренингов для учителей по взаимодействию с детьми, имеющими различные особенности развития; поддержка учителей в создании индивидуальных планов для каждого обучающегося. Помощь в разработке плана работы с родителями, обеспечивающего их активное участие в образовательном процессе
<i>Процесс формирования инклюзивных ценностей организационной культуры</i>	
Декабрь	Образовательные события: педагогические консилиумы, круглые столы, тренинги, мастер-классы, неделя инклюзивного образования, конференции, форумы и др. организационно-деятельностные формы обучения учителей новым методикам и подходам к взаимодействию с детьми, имеющими особые образовательные потребности, а также знакомство с адаптивными технологиями и ресурсами для инклюзивного образования. Создание платформы для обмена опытом: организация встреч и обсуждений для обмена практическими знаниями между педагогами. Предоставление методической поддержки: обеспечение доступности методических материалов, консультаций и поддержки со стороны специалистов.
Январь-май	Помощь в поэтапном внедрении новых методик и подходов: начало работы с индивидуальными учебными планами, применение новых подходов. Проведение мониторинга результативности. Помощь в организации активного взаимодействия педагогов с родителями: содействие в информировании родителей о новых подходах в работе, вовлечении родителей в процесс обучения и развития их детей
<i>Оценка эффективности работы</i>	
май	Анализ результатов обучения и вовлеченности обучающихся: сравнительный анализ результатов обучения за текущий учебный год с предыдущим. Оценка удовлетворенности педагогов и родителей новым инклюзивным процессом. Корректирование стратегии: внесение изменений в стратегию на основе полученных результатов [81, с. 107], планирование дальнейших шагов по оптимизации инклюзивного процесса в школе

С педагогами проводилась «методическая декада», тематические педагогические советы, встречи за круглым столом и др. Администрация школы организовывала выступления приглашенных спикеров, которые рассказывали истории успеха инклюзивного образования, объясняли его плюсы и приводили яркие примеры того, как инклюзия положительно повлияла на благополучие учеников и педагогов (из числа специалистов «инклюзивного двора»). Например, история успеха «Любовь меняет судьбы» (обучающийся с ДЦП, к которому были созданы подходящие условия и адаптирован учебный материал. В настоящее время он обучается в обычном классе). Также источником вдохновения для педагогов было знакомство с опытом учителей, которые давно и успешно применяли инклюзивные методы. Рассказы о победах и преодолениях вдохновляли и мотивировали на подобные действия. Например, на танцевальном фестивале, организованном школой, участвовали дети с особыми образовательными потребностями и обычные обучающиеся. Первоначально дети с физическими ограничениями сомневались в своих силах, но благодаря поддержке педагогов и ровесников они присоединились к танцам. Команда заняла второе место в городском конкурсе. Это событие сплотило класс и напомнило, что каждый ребенок способен достичь высот, если ему предоставлена поддержка и равные возможности.

Специалисты «инклюзивного двора» помогали учителям спланировать работу по темам *самообразования*, связанным с инклюзивным образованием (выявление трудностей в работе, формулирование темы самообразования). Например, помогали сформулировать тему самообразования: «Взаимодействие с родителями детей с особыми образовательными потребностями», выделяли сложности в работе учителя с родителями: недоверие родителей к школе, нежелание педагога прислушиваться к мнению родителей, несогласие родителей с педагогами в подходах к воспитанию и обучению, выделяли цель: наладить партнерские отношения между педагогами и родителями, повысить эффективность семейного воспитания и обучения, подбирали эффективные приемы и способы работы.

Немаловажным фактором мотивации являлось *признание заслуг педагогов*. Использовалась *финансовая стимуляция*. В МКОУ «С(К)ОШ» вводились награды, премии. В школе № 2 – сертификаты за участие в инклюзивных проектах, публикацию статей и лучший опыт работы с детьми. В МОУ СОШ № 10 педагоги, принимавшие участие в инклюзивных инициативах, публично отмечались на педсоветах, совещаниях, награждались почетными званиями, дипломами, благодарственными письмами. Во всех школах использовались дополнительные выплаты, надбавки за сложность и качество в работе, за успешную работу в инклюзивном классе. Это также сыграло важную роль в мотивации учителей.

С учителями экспериментальной группы были проведены исследование, опросы и индивидуальные беседы, а также коллективные обсуждения в небольших группах, направленные на изучение и диагностику исходного уровня знаний и мотивации педагогов. В ходе анализа были выявлены следующие затруднения: сложности в подборе подходящих методик и технологий; отсутствие научных представлений о детях, нуждающихся в инклюзивном образовании; низкий уровень готовности учителей к реализации дифференцированного подхода и др.

Мы предложили особую форму работы с литературой, которую назвали «Образовательный книжный клуб». Учителям выдавалась заранее отобранная литература по избранным темам (например, теория инклюзивного образования, методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями, международное законодательство в области инклюзии и т. д.). Педагоги читали литературу самостоятельно, предварительно получив задание обратить внимание на конкретные моменты и сформулировать вопросы или замечания. Затем организовывались коллективные обсуждения прочитанного, где учителя могли обменяться впечатлениями, задать интересующие вопросы и уточнить неясные моменты. Такая форма работы позволила не только передать педагогам необходимые знания, но и убедиться в том, что материал усваивался, ценности постепенно принимались и встраивались в систему профессиональных ценностей педагогов и их профессиональную деятельность. Были предложены для

ознакомления темы: «Значение разнообразия и уникальности каждого ребенка», «Особенности инклюзивного подхода и требования к современному учителю», «Способы адаптации учебного материала и пространства для детей с особыми образовательными потребностями», «Важность создания доброжелательной и доверительной атмосферы в классе», в том числе разработанные методические рекомендации: «Основы инклюзивного образования: путь к гармонии и равенству», «Инклюзия в действии: теория и практика единого образовательного пространства», «Создание инклюзивной среды: методические рекомендации для педагогов», «Ребенок в центре внимания: инклюзивные технологии и методики». Для работы образовательного книжного клуба нами были разработаны буклеты, брошюры, рекомендательные письма (приложение К), а также проведен подбор профильных статей, монографий и диссертаций известных ученых в области инклюзивного образования (М. А. Аристова, Н. А. Мёдова, С. Н. Чистякова и др.) параллельно с распространением методических материалов.

Средствами специально организованных образовательных событий шел процесс формирования когнитивного компонента инклюзивной компетентности учителей, инклюзивных ценностей организационной культуры школ (ознакомительные семинары и тренинги). Темы: Основы инклюзивного образования, международные стандарты и отечественное законодательство, история развития инклюзии, роль педагога в инклюзивной среде. Формы работы: лекции-презентации, интерактивные занятия, обсуждение кейсов, ролевые игры и др.), очные и дистанционные семинары. Темы: Современные технологии и методики инклюзивного обучения, работа с детьми с особыми образовательными потребностями, междисциплинарное взаимодействие педагогов и специалистов. Формы работы: вебинары, видеоконференции, чат-группы, интерактивные панели, групповые обсуждения, тренинги и мастер-классы. Темы: межгрупповое взаимодействие в инклюзивной среде, методы дифференцированного обучения, методы фасилитации, разрешение конфликтов и профилактика буллинга. Формы работы: имитационные игры, командные задания, мозговые штурмы, анализ реальных ситуаций, групповые консультации и др., на которых рассматривались

основы инклюзивного образования, моделировались ситуации, похожие на реальные сценарии в классе, обсуждались приемы и методы работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Одним из важных шагов было назначение наставничества для молодых и менее опытных педагогов со стороны старших коллег, имеющих опыт работы в инклюзивной среде. Наставники помогали новичкам преодолевать страхи и неуверенность, знакомили с практическими приемами и проверенными методиками. Использовалась смешанная модель наставничества, сочетающая элементы «одного-на-один» и «группового наставничества». В рамках формирования ценностного компонента опытные педагоги периодически встречались с небольшими группами молодых специалистов, давая возможность обсудить проблемы и получить полезные советы. Дополнительно предусматривались отдельные встречи с отдельным наставником для глубокого анализа сложных ситуаций и поиска путей выхода из них. Основной упор делался на то, чтобы убедить учителей в ценности инклюзивного подхода, показать его положительные стороны и выгоды как для самих обучающихся, так и для всей школы. С контрольной группой учителей проводилось обучение на курсах повышения квалификации по организации инклюзивного образования.

Результат формирования когнитивного компонента инклюзивной компетентности учителей – повышение уровня знаний и осведомленности педагогов (усиление понимания сущности инклюзивного образования, его преимуществ и особенностей, осведомленность педагогов о законодательстве и стандартах, регулирующих инклюзивное образование).

Результат повышения мотивации учителей: преодоление страха и неопределенности (устранение сомнений и опасений, связанных с проведением инклюзивных уроков), появление у педагогов стойкого намерения продолжать работать в инклюзивной среде, рост уровня мотивации педагогов (повышенный интерес к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, желание развиваться дальше в области инклюзивного образования),

Результат формирования инклюзивных ценностей организационной культуры школ: формирование устойчивых позитивных взглядов и убеждений (изменение негативного отношения к инклюзии на положительное, рост убежденности в необходимости и полезности инклюзивного подхода), укрепление корпоративной культуры (формирование чувства единства и солидарности среди учителей и обучающихся, развитие инклюзивной культуры, где приветствуется разнообразие и равнодушие, повседневная практика поддержки, понимания и взаимного уважения в школе).

Например, в школе № 10 реализовался проект «Таланты без границ», направленный на поддержку одаренных детей и детей мигрантов, обучающихся в инклюзивной среде. В ходе *научного марафона* дети вместе готовили исследовательские проекты, представляющие культурные и национальные особенности, объединяя научные открытия и культурные традиции. В процессе музыкального фестиваля музыкальные номера исполнялись на языках разных народов, включая русские народные песни и этнические мелодии. Выставка картин отражала художественные работы обучающихся из разных стран, показывая красоту и разнообразие культурного наследия. Учителя регулярно обновляли свои знания, принимая участие в специализированных курсах и тренингах, что делало образовательный процесс более эффективным и адаптированным к нуждам учеников.

Второй этап «Формирование у учителей системы научных знаний для работы в области инклюзивного образования» включал ряд важнейших мероприятий, направленных на глубокое погружение учителей в теорию и практику инклюзивного образования.

Основная цель заключалась в приобретении ими глубокого и всестороннего понимания особенностей инклюзивного подхода, получение теоретических и практических знаний об инклюзивном образовании. Например, в СОШ № 2 учителя активно использовали в работе с учащимися ориентирование в пространстве с помощью слуховых и тактильных подсказок, в СОШ № 10 – позитивное подкрепление взаимодействия, элементов прикладного анализа

поведения, в С(К)ОШ – алгоритмический характер обучения, опора на сохранные стороны познавательной деятельности.

С учителями проводились занятия инклюзивного клуба («Искусство инклюзии»). Форма проведения: круглые столы, семинары, открытые уроки. Даты проведения: 1 раз в квартал. Результаты: повышение уровня знаний и навыков педагогов, улучшение взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями. Организовывались деловые игры («Школа без границ»). Цель: отработка навыков взаимодействия педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями. Содержание: моделирование ситуаций, разбор реальных случаев, обмен опытом. Форма: ролевая игра, дискуссия, мастер-классы. Даты проведения: март-апрель ежегодно. Результаты: улучшение навыков взаимодействия, повышение уровня мотивации педагогов. Проводились интенсивные тренинги и практические занятия («Мастерство инклюзии»). Цель: приобретение практических навыков работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Форма: практические занятия, тренинги, лекции. Даты проведения: январь-февраль, май ежегодно. Результаты: повышение уровня профессиональной компетентности педагогов, уменьшение уровня стресса.

Использовались информационно-коммуникативные технологии и онлайн-платформы («Цифровой инклюз»). Цель: освоение цифровых технологий для инклюзивного образования. Содержание: тренинг по цифровой грамотности. Форма: вебинары, офлайн-тренинги. Даты проведения: май, ноябрь-декабрь ежегодно. Результаты: владение современными технологиями, улучшение качества преподавания.

С учителями проводилась расширенная теоретическая подготовка: их вводили в широкий спектр научной литературы, публикаций и методических разработок, посвященных проблемам инклюзивного образования. Рассматривались темы: «Как менялся подход к детям с особыми образовательными потребностями в разных странах и эпохах», «Этические аспекты и нравственные дилеммы, стоящие перед педагогами», «Особенности работы с мальчиками и

девочками с особыми образовательными потребностями», «Взаимодействие с родителями, соседями и сообществом для успешной инклюзии» и др.

Использовались разнообразные формы работы: деловые игры (педагоги распределялись на команды, каждая из которых решала проблему инклюзивного образования, заданную случайным образом. Игра завершалась презентацией найденных решений), кейс-стадии (рассмотрение реальных жизненных ситуаций, связанных с инклюзией, и обсуждение возможных путей решения), «мозговой штурм» (педагоги генерировали идеи по созданию идеальной инклюзивной школы будущего, записывая их на большом экране/флипчарте), интерактивные лекции, просмотр и обсуждение фильмов, творческие отчеты. Особое внимание уделялось источникам, характеризующим глубокие профессиональные знания, требуемые для работы с детьми с различными вариантами отклоняющегося развития. В рамках подготовки предлагались модули по следующим направлениям: «Физиология и психология детей с особыми образовательными потребностями», «Современные тенденции и технологии инклюзивного образования», «Специфические методики и подходы к обучению и воспитанию детей с ОВЗ» и др. Проходило освоение современных специальных технологий и методов: учителя проходили интенсивные тренинги и практические занятия, где осваивали современные технологии и методы, применяемые в инклюзивном обучении: «Интерактивные методы обучения», «Информационные и компьютерные технологии для адаптации содержания и процесса обучения», «Дистанционные образовательные технологии и платформы» и др. Важнейшей составляющей второго этапа было выполнение учителями самостоятельных заданий и проектов, связанных с решением реальных педагогических задач. Темы исследований варьировались от адаптации учебных программ до создания оптимальной среды обучения. Участники получали возможность наблюдать и анализировать практику других школ, работающих успешно в инклюзивной парадигме, через посещения и онлайн-обсуждения. Одним из главных элементов второго этапа было проектирование индивидуального маршрута обучения, интеграция дополнительного оборудования и т. п. Педагоги получили знание и опыт использования специализированных дидактических

материалов, включая ИКТ-ресурсы, адаптированное оборудование и инструменты визуальной поддержки. Наряду с приобретением предметных знаний, большое внимание уделялось развитию метакомпетенций, таких как саморефлексия, самоконтроль и управление собственными эмоциями.

Для второго этапа характерно было не только углубление знаний и приобретение навыков, но и серьезные изменения в мотивационной и ценностной сферах педагогов: формирование внутренней мотивации, развитие профессиональных ценностей (педагоги признали, что инклюзивное образование приносит пользу не только детям с особыми образовательными потребностями, но и всей школе, формируя толерантность и умение взаимодействовать с окружающими), повышение уверенности в себе (педагоги, ранее испытывавшие тревогу и сомнение, сообщили, что после обучения они стали гораздо увереннее и спокойнее работать с детьми с особыми потребностями), изменение отношения к профессии (многие отметили, что работа в инклюзивной среде сделала их труд более интересным и наполненным смыслом), появление социальной ответственности (появилось стремление делиться опытом и передавать знания коллегам, что способствовало распространению идей инклюзии в широких слоях педагогического сообщества). Второй этап оказался чрезвычайно важным периодом в формировании у педагогов стабильных мотивов и твердых убеждений. Таким образом, на втором этапе произошло значительное углубление и расширение знаний учителей, уверенное владение соответствующими навыками, что позволило перейти к третьему этапу.

Третий этап «Становление деятельностной составляющей инклюзивной компетентности, формирования инклюзивных ценностей» представлял собой важнейший период практического воплощения ранее полученных знаний и приобретения опыта работы в инклюзивном образовании. Именно на этом этапе начиналась активная педагогическая деятельность, где учителя начали самостоятельно планировать и реализовывать инклюзивные практики, проявлять творческую инициативу и вырабатывать новые эффективные методы работы. Перед педагогами стояла задача применить на практике все изученные ранее

технологии и методики организации инклюзивного образования, но уже с поправкой на реальные условия своей школы и особенности обучающихся. Система работы с учителями включала *индивидуальные консультации и наставничество*. Цель: подобрать оптимальные методики и технологии. Форма: индивидуальные консультации, парные визиты в классы, поддержка опытных педагогов-наставников. График: регулярные встречи по запросу педагогов (один раз в неделю или чаще при необходимости).

Практические семинары и мастер-классы преследовали цель вооружить педагогов необходимыми навыками и знаниями для работы в инклюзивной среде. Например, в С(К)ОШ педагоги использовали сенсорные игры, что способствовало развитию моторики и когнитивных способностей у обучающихся с умственной отсталостью. Обучение через игровые методики позволяло создавать комфортную атмосферу, где каждый ребенок чувствовал себя уверенно. В школе № 2 для детей с нарушением зрения учителя использовали тактильные учебные материалы и специальные технологии, включая программы для озвучивания текста. Это развивало способности к самостоятельному чтению учащихся и ориентировке в окружающей среде. В школе № 10, работающей с учащимися с расстройством аутистического спектра, акцент был сделан на создание структурированного окружения. Учителя регулярно работали над развитием социальных навыков с помощью ролевых игр и групповых занятий, что значительно улучшало взаимодействие детей с окружающими. Форма работы: семинары, мастер-классы, открытые уроки, тренинги. График: ежемесячно (каждый последний четверг месяца).

На *организационно-деятельностных* семинарах обсуждали реальные случаи из практики, разбирали трудности и находили оптимальные решения. Опыт работы учителей на данном этапе совершенствовался. Они имели возможность применить полученные теоретические знания и практические умения в самостоятельной деятельности. В связи с этим разрабатывалась структура урока и упражнений. Упражнения, представленные в учебнике, оказались недостаточными для использования, поэтому учителя вынуждены были выбрать дополнительные

упражнения с учетом того, что сами упражнения должны быть доступными и интересными. Форма работы: семинары в формате деловых игр, кейс-анализ, мозговой штурм. График: каждые полгода (май и ноябрь). *Обмен опытом и творческая лаборатория* позволили педагогам обмениваться опытом, демонстрировать лучшие практики и находить новые решения. Учителя тщательно анализировали случаи, когда дети с особыми образовательными потребностями были отвергнуты сверстниками.

В ходе исследования они изучали ситуации конфликтов, возникающих как в детском коллективе, так и в отношениях между учителем и учеником, учителем и родителем, родителями детей с особенностями развития и родителями обычных детей. Педагогический коллектив разрабатывал систему работы по разрешению конфликтов. Форма работы: рабочие группы, педагогические кафе, круглые столы. График: три раза в год (февраль, июнь, октябрь). С цифровыми технологиями, облегчающими работу с детьми с особыми образовательными потребностями, знакомили педагогов на вебинарах, дистанционных консультациях. График: по заявкам педагогов, не реже одного раза в квартал.

Важно подчеркнуть, что в процессе реализации инклюзивной деятельности учителя ориентировались на собственные интересы, стремления и способности, учитывали свои образовательные возможности. Однако необходимо признать роль социального окружения, которое оказывало хоть и опосредованное, но влияние на реализацию процесса инклюзивной деятельности. От профессионального коллектива ОО в большей степени зависела эффективность реализации инклюзивной образовательной деятельности. Благоприятная социальная среда, поддерживающая и поощряющая инклюзивное образование, обеспечила успешную реализацию инклюзивных практик педагогическим составом и включала в себя коллег-единомышленников, администрацию, родителей и общественные организации [60].

Таким образом, социальное окружение оказывало значительное влияние на реализацию процесса инклюзивной деятельности учителями. Поэтому необходимо было строить благоприятную социальную среду, способствующую развитию

инклюзивного образования и поддерживающую учителей в их усилиях по внедрению инклюзивной практики [52, с.11]. Важно было принимать ряд мер для формирования благоприятной атмосферы поддержки инклюзивного образования:

- проводить информационно-просветительскую работу среди коллег, администрации, родителей и общественных организаций с использованием социальных средств массовой информации для повышения осведомленности об инклюзивном образовании и его преимуществах;
- создавать условия для коммуникации и взаимодействия между учителями, которые реализуют инклюзивную деятельность, и их коллегами, администрацией, родителями и общественными организациями;
- предоставлять поддержку учителям, занимающимся инклюзивной деятельностью;
- содействовать признанию и поощрению учителей, реализующих инклюзивную деятельность, за их работу и достижения. Эти меры помогли создать положительное социальное окружение для инклюзивного образования и способствовали успешной реализации инклюзивной деятельности учителями.

Одним из значимых навыков, сформировавшихся на третьем этапе, стало умение учителя предвидеть последствия своих действий и спланировать результаты своей работы на длительный срок. Педагоги занимались составлением долгосрочных программ развития, интегрируя в них элементы инклюзивного подхода.

Одной из главных задач стало обучение учителей организации совместного обучения, где особое внимание уделялось созданию комфортной и поддерживающей среды для всех обучающихся, независимо от их способностей и ограничений. Использовались активные методы обучения, включавшие игровую деятельность, работу в малых группах, партнерские взаимодействия между учениками разного уровня развития. Вводились *игротехнические методы*, направленные на тренировку навыков общения и сотрудничества. Класс делился на *микрогруппы*, где обучающиеся с разными способностями объединялись для выполнения заданий. Это способствовало формированию чувства единства и

взаимопомощи. *Совместные проекты*, такие как оформление стендов, изготовление пособий, проведение праздников, позволяли каждому обучающемуся проявить свои уникальные способности и внести вклад в общий результат.

На данном этапе решались и важные задачи, обеспечивающие решение морально-нравственных задач средствами психологических тестов и игр. Например, психологическая игра «Эмпатия и взаимопонимание». Цель: развитие навыков эмпатии и понимания чувств других людей, улучшение взаимодействия педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями. Учителя работали по три человека, где один из них играл роль одаренного ребенка, другой – ребенка с особыми образовательными потребностями, а третий – взрослого, пытающегося понять и поддержать ребенка. Каждая пара разыгрывала сцену, имитирующую реальную жизненную ситуацию (например, отказ ребенка присоединиться к игре, недовольство учителя, усталость ученика и т. д.). После каждой сцены участники обсуждали, какие чувства испытал ребенок, как можно было бы поступить взрослому, чтобы ситуация разрешилась благополучно.

Другим направлением работы являлось обучение учителей строгому контролю над собой, выдержке и дисциплине. Это достигалось через тренировки саморегуляции, разработку индивидуальных программ самообразования и регулярное прохождение аттестации. Акцент делался на понимании и принятии многообразия человеческих проявлений, важности заботы о каждом обучающемся и создании дружеской атмосферы в классе. Регулярно проводились обсуждения с учителями, где поднимались вопросы соблюдения прав и свобод каждого ребенка. Третий этап сопровождался постоянным мониторингом результатов, который позволял оперативно реагировать на любые затруднения и корректировать педагогические действия в сторону большей эффективности. Полученный опыт анализировался.

В результате третьего этапа в рамках реализации содержательно-технологического компонента у педагогов были сформированы: развитое чувство эмпатии и способность глубоко понимать состояние, мысли и переживания своих обучающихся; повышенная ответственность и готовность к работе с детьми с

особыми образовательными потребностями; высокий уровень контроля над собой, способность сохранять спокойствие и выдержку в сложных ситуациях, владение техникой саморегуляции, что позволяло педагогам управлять своими эмоциями и реакциями; развитие навыков тайм-менеджмента и правильной организации рабочего времени; навык быстрого и эффективного решения конфликтных ситуаций в классе, продуктивное взаимодействие с родителями и коллегами, что минимизирует напряженность и улучшает климат в коллективе; грамотное использование методик и технологий, способствующих успешной инклюзии, умение создавать безопасную и комфортную образовательную среду, которая учитывает потребности каждого ребенка.

Таким образом, на третьем этапе учителя не только закрепили и применили на практике полученные знания, но и значительно выросли как профессионалы, готовые решать нестандартные задачи и обеспечивать комфортное и успешное обучение каждого ребенка.

Четвертое этап «Формирование профессионально значимых личностных качеств учителей: эмпатии, ответственности» представлял собой работу по подготовке учителей к полноценной работе в инклюзивном образовании. Использовались такие методы, как тренинг эмпатии. Тренинг эмпатии, направленный на формирование профессионально значимых личностных качеств учителей, проходил поэтапно и носил системный характер [135]. На *предварительном этапе* проходило знакомство с программой тренинга, первоначальная диагностика уровня эмпатии педагогов. Методы: заполнение анкет, опросники, индивидуальные беседы. Срок проведения: начало учебного года (сентябрь). *В первой фазе* формировались навыки эмпатии, умение слышать и понимать других. Методы: практические занятия, упражнения на развитие чувствительности, ролевые игры. Срок проведения: первая четверть (октябрь-ноябрь). *Во второй фазе* применялись полученные навыки на практике, развивались умения распознавать эмоции и потребности обучающихся. Методы: проведение уроков с использованием техник эмпатии, анализ реальных ситуаций. Срок проведения: вторая четверть (декабрь-январь). *В третьей фазе* проводилась

повторная диагностика уровня эмпатии, оценка результатов, закрепление навыков. Методы: анкетирование, групповые обсуждения, представление опыта работы. Срок проведения: третья четверть (февраль-март). В четвертой фазе (*поддерживающей*) проходило поддержание и развитие навыков эмпатии, предотвращение профессионального выгорания. Методы: регулярные встречи, консультации, индивидуальные занятия. Срок проведения: весь учебный год (ежемесячно). Таким образом, тренинг эмпатии проходил в четыре фазы, что гарантировало постепенное развитие и закрепление навыков, необходимых для успешной работы в инклюзивной среде.

Данный этап характеризовался глубокой проработкой внутреннего ресурса каждого учителя, повышением уровня личностной зрелости и развитием профессионально значимых черт характера. Основное внимание на четвертом этапе уделялось развитию способности глубоко чувствовать и понимать состояние, мысли и переживания обучающихся. Развитие эмпатии и ответственности – это долгий и трудоемкий процесс, который нельзя завершить мгновенно. Требовалось многократное повторение упражнений, постоянный контакт с коллегами и подкрепление полученного опыта. На первых этапах внимание педагогов направлено на внешние факторы (нормативы, методики, материальное оснащение), затем приходило осознание необходимости работы над собой. Способность глубоко чувствовать и понимать других требует определенного уровня зрелости и устойчивости. До момента накопления необходимого опыта и осознания необходимости эмпатии говорить о развитии этих качеств было бы преждевременно.

Эффективные методы формирования эмпатии включали инсценировку реальных ситуаций, ведение дневников переживаний, наблюдения за поведением детей. Реализовались мероприятия, стимулирующие рост ответственности, такие как публичные выступления с отчетами о проделанной работе, регулярный мониторинг и самооценка. Четвертый этап стимулировал развитие организаторских и лидерских качеств, необходимых для координации совместных усилий внутри команды и руководства проектами. Например, *инсценировка*

реальных ситуаций (учителя проигрывали сценки, изображая различные жизненные ситуации (конфликты, трудности в общении, изоляцию ребенка), чтобы понять чувства других и научиться эмпатическому поведению), *ведение дневников переживаний* (педагоги записывали свои наблюдения за детьми, составляли планы действий, что способствовало развитию эмпатии и пониманию детских эмоций) и др. Практические кейсы помогали приобрести уверенность в себе и укрепить доверие к собственным силам. Работа с внутренними качествами и установками продолжалась на протяжении всего четвертого этапа. Учителя повышали свою самооценку, формировали положительное отношение к своим обязанностям и развивали навыки саморегуляции и стрессоустойчивости. Каждый педагог имел возможность посетить консультацию психолога, где обсуждали его личные проблемы и трудности, связанные с профессией. Психологи помогали снять стресс, преодолеть комплексы и раскрыть скрытые резервы. Использование метода рефлексии и анализа давало возможность глубже разобраться в своих сильных сторонах и областях для дальнейшего роста. Учителя вели онлайн-дневники, где записывали свои наблюдения, выводы и рекомендации по улучшению работы. Это способствовало осмыслению собственного опыта и выявлению областей для дальнейшего роста. Четвертый этап завершился введением механизма постоянной поддержки и сопровождения учителей. Велся регулярный мониторинг результатов, организовывалась обратная связь, собирались мнения и пожелания педагогов. Благодаря этому удалось зафиксировать достигнутое и поддержать положительный эффект. Больше половины педагогов отметили, что поддержка и сопровождение дали им уверенность в собственных силах (приложение В., рис. В. 1). Завершив четвертый этап, учителя обрели не только глубокую научную базу и профессиональные навыки, но и важные личностные качества, которые необходимы для эффективной работы в инклюзивном образовании.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по апробации модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации

На контрольном этапе исследования мы ставили перед собой цель – оценить результативность реализованной модели развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной ОО. Реализация данного этапа проходила с 01.10.2022. по 25.06.2023.

Представлены результаты развития инклюзивной компетентности педагогов в рамках инклюзивного образования на стадиях констатирующего и контрольного этапов ОЭР. Почти все участники ОЭР активно участвовали на всех ее этапах. Исключением стали лишь единицы, которые покинули эксперимент по личным причинам, однако их количество настолько незначительно, что не повлияло на надежность полученных результатов. Кроме того, в некоторые этапы были включены новые участники, что позволило сохранить представительность и устойчивость выборки.

Анализ результатов развития *ценностного* компонента инклюзивной компетентности учителей показал значительные улучшения толерантных установок и готовности к реализации инклюзивного образования. На начальном этапе эксперимента 56% учителей экспериментальной группы демонстрировали высокий и средний уровень толерантных установок, в то время как 44% оставались на низком уровне. Однако к завершению ОЭР ситуация изменилась: все участники показали высокий и средний уровень сформированности толерантных установок, что свидетельствует о высокой и средней степени осознанности ценностей инклюзии и понимании важности создания поддерживающей образовательной среды.

Контрольная группа, оставшаяся на прежнем уровне (55% – средний, 45% – низкий), явно продемонстрировала отсутствие значимых изменений без вмешательства. Необходимо отметить, что контрольная группа состояла из учителей, работающих в инклюзивном образовании продолжительное время,

участвующих в региональном конкурсе «Лучшая инклюзивная школа». Несмотря на мотивацию продемонстрировать лучший результат и наличие определенной компетентности в вопросах инклюзии, отсутствие целенаправленных интервенций не привело к улучшению показателей. Таким образом, полученные данные подчеркивают значимость систематической работы по повышению инклюзивной компетентности даже среди опытных педагогов.

Не менее значительное улучшение наблюдалось и в показателях развития *когнитивного* компонента инклюзивной компетентности учителей. На констатирующем этапе ОЭР 65% учителей экспериментальной группы имели средний и высокий уровень теоретической готовности, а 35% находились на низком уровне. По завершении эксперимента все участники продемонстрировали высокий и средний уровень теоретической подготовки, что однозначно свидетельствует о значительном повышении их общего уровня компетентности. Контрольная группа, напротив, осталась практически на прежнем уровне: показатели высокого и среднего уровня составили 60% (на этапе констатирующего эксперимента) и 57% (на этапе итоговом) соответственно, а низкого уровня – 40% и 43%. Это говорит о том, что участники контрольной группы не продвинулись вперед, а, наоборот, незначительно ухудшили свои показатели. Это подчеркивает важность системной и целенаправленной работы.

Анализ *содержательно-технологического* компонента инклюзивной компетентности, который включал аналитические, коммуникативные и рефлексивные умения, а также умения, связанные с разработкой и реализацией адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (АООП НОО) и индивидуальных образовательных планов (ИОП), демонстрировал положительную динамику.

На констатирующем этапе ОЭР уровень всех показателей содержательно-технологического компонента был преимущественно средним, при этом наблюдалось значительное количество участников с низким уровнем. Средний уровень составлял 75% в экспериментальной группе и 60% в контрольной группе (причем 10% педагогов контрольной группы показывали высокий уровень), а

низкий уровень – 25% в экспериментальной группе и 30% в контрольной (табл. 16).

Таблица 16 – Результаты развития инклюзивной компетентности педагогов на констатирующем и контрольном этапе ОЭР, % (человек)

Компоненты инклюзивной компетентности	Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы (193 чел.) 01.09.2019–01.09.2022			Контрольный этап опытно-экспериментальной работы 01.09.2022–25.05.2023			Констатирующий этап Контрольная группа (178 человек)			Контрольный этап ОЭР Контрольная группа		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Ценностный компонент (ЦК), в том числе уровень выраженности толерантных установок	56 (108)			44 (87)			100 (193)			-		
Когнитивный компонент (КГ)	65 (125)			35 (68)			100 (193)			-		
Содержательно-технологический компонент (СТК), в том числе аналитические, коммуникативные, рефлексивные умения, умения, связанные с реализацией АООП НОО	–	75 (145)	25 (48)	18 (35)	82 (158)	–	10 (18)	60 (107)	30 (53)	10 (18)	62 (110)	28 (50)
Уровень анализа конкретных ситуаций		75 (145)	25 (48)	100 (193)			–	70	30	10	60 (107)	30 (53)
Результаты развития СТК	–	75 (145)	25 (48)	18 (35)	82 (158)	–				10 (18)	61 (108)	29 (52)
Рефлексивно-диагностический компонент (РДК), в том числе уровень уменьшения познавательных, коммуникативных проблем	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены	Нет затруднений	Средняя степень	Значительно выражены
	–	46 (89)	54 (104)	15 (29)	85 (164)	–	–	50 (89)	50 (89)		48 (85)	52 (93)
Уровень компетенций в создании безопасной образовательной среды, включения учащихся в обучение, командное взаимодействие	–	100			15	85	–	100			–	50
Результаты развития РДК	–	46 (89)	54 (104)	15 (29)	85 (164)	–	–	50 (89)	50 (89)		49 (87)	51 (91)
	67,5	38,2	47,5	100	69	100	70	42	51,2	70	42	51,2

Окончание таблицы 16

Компоненты инклюзивной компетентности	Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы (193 чел.) 01.09.2019–01.09.2022			Контрольный этап опытно-экспериментальной работы 01.09.2022–25.05.2023			Констатирующий этап Контрольная группа (178 человек)			Контрольный этап ОЭР Контрольная группа		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Ценностные ориентации организационной культуры, в том числе предпочитаемые, значимые ценности	Ценности личной жизни	Ценности профессиональной самореализации	Ценности принятия других	Ценности личной жизни	Ценности профессиональной самореализации	Ценности принятия других	Ценности личной жизни	Ценности профессиональной самореализации	Ценности принятия других	Ценности личной жизни	Ценности профессиональной самореализации	Ценности принятия других
Уровень развития инклюзивных ценностей организационной культуры	51			90			54			54		
Итого	–	70	30	25 (48)	75 (145)	–	10 (18)	50 (89)	40 (71)	10 (18)	50 (89)	40 (71)
Уровень значимости p по критерию χ^2				<0,01						<0,01		

Примечание. В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень.

На контрольном этапе результаты показали изменения. Число участников экспериментальной группы с высоким уровнем составило 18% от общего числа, что указывало на появление группы высококвалифицированных специалистов. Средний уровень остался подавляющим, составив 82%, что показывает прогресс. В контрольной группе существенных изменений не произошло: высокий уровень сохранился на уровне 10%, средний уровень остался примерно таким же – 62%, а низкий уровень составил 28%.

На констатирующем этапе ОЭР результаты анализа конкретных ситуаций показали, что большинство педагогов находились на среднем уровне: 75% участников экспериментальной группы и 70% участников контрольной группы. Низкий уровень продемонстрировали 25% педагогов экспериментальной группы и 30% контрольной группы. Это указывало на необходимость повышения содержательно-технологического компонента. На контрольном этапе результаты

содержательно-технологического компонента кардинально изменились: анализ конкретных ситуаций был выполнен на высоком и среднем уровне всеми участниками экспериментальной группы (100%). Повышение качества анализа конкретных ситуаций говорит о том, что педагоги научились глубоко и всесторонне изучать проблемы и выявлять их причины, что способствует разработке эффективных решений. Это, в свою очередь, снижало количество повторных инцидентов и способствовало устойчивому развитию инклюзивной образовательной среды.

В контрольной группе ситуация осталась практически без изменений: высокий уровень анализа конкретных ситуаций продемонстрировали только 10% педагогов, средний уровень – 60%, а низкий – 30%. Это подтверждает эффективность проведенных мероприятий.

Результаты развития содержательно-технологического компонента в контрольной группе практически не претерпели изменений: высокий уровень содержательно-технологического компонента продемонстрировали лишь 10% педагогов, средний уровень сохранился у 61%, а низкий – у 29%. Это указывает на то, что проведенные мероприятия оказали существенное влияние на экспериментальную группу, оставив контрольную группу практически без изменений, что подчеркивает их эффективность.

Исследование *рефлексивно-диагностического компонента* показало следующие результаты: на констатирующем этапе значительное количество учителей экспериментальной группы отмечали серьезные трудности в организации инклюзивного процесса: 46% испытывали среднюю степень затруднений, у 54% эти затруднения были значительно выражены. Однако на контрольном этапе ситуация значительно улучшилась: 15% учителей уже не испытывали никаких затруднений, у 85% были замечены только средняя степень затруднений. Таким образом, можно наблюдать положительную динамику в уменьшении познавательных и коммуникативных проблем у педагогов. Сравнение с контрольной группой показало: в контрольной группе на констатирующем этапе зафиксированы одинаковые показатели: 50% учителей сталкивались со средней

степенью затруднений, 50% учителей – со значительно выраженными трудностями. На контрольном этапе ситуация осталась практически без изменений: 48% педагогов продолжали испытывать среднюю степень затруднений, а 52% – значительную степень затруднений. Таким образом, проведенное вмешательство в экспериментальной группе привело к значимым положительным изменениям, в то время как контрольная группа осталась на прежнем уровне. Это подтверждает эффективность проведенных мероприятий, направленных на развитие рефлексивно-диагностического компонента.

Улучшения наблюдались в уровне компетенций учителей в создании безопасной образовательной среды, включения учащихся в обучение и командного взаимодействия. На контрольном этапе уже 15% педагогов достигли высокого уровня и 85% – среднего уровня по сравнению с изначальными 100% среднего и низкого уровня. В то же время в контрольной группе все учителя по-прежнему остались на среднем и низком уровне. Проанализировав уровень рефлексивно-диагностического компонента, можно отметить, что на контрольном этапе в экспериментальной группе наблюдалось улучшение: 15% педагогов достигли высокого уровня, 85% – среднего уровня. В контрольной группе улучшений не было выявлено, и показатели остались неизменными: 50% на среднем уровне и 50% на низком уровне.

Исследование *ценностных ориентаций организационной культуры* показало значительные изменения на протяжении ОЭР. Ценностные ориентации учителей сгруппированы в ценности личной жизни, ценности профессиональной самореализации и ценности принятия других. Ценности личной жизни включают сбалансированную и здоровую личную жизнь, влияющую на продуктивность работы. Ценности профессиональной самореализации охватывают стремление к профессиональному росту, совершенствованию и достижению высокого качества обучения. Ценности принятия других включают признание, уважение и понимание индивидуальных различий, а также заботу о благополучии обучающихся [184]. В нашей работе основное внимание уделяется ценностям принятия других и ценностям профессиональной самореализации. Ценности личной жизни имеют

опосредованное значение.

На констатирующем этапе педагогами экспериментальной группы приоритет был отдан ценностям личной жизни (67,5%), профессиональной самореализации (38,2%) и принятию других (47,5%). Однако контрольный этап продемонстрировал существенный рост в этих категориях: ценности личной жизни и принятие других стали приоритетными для всех опрошенных педагогов (100%), а ценности профессиональной самореализации подросли до 69%.

Динамика изменений в контрольной группе показала, что педагоги предпочитали ценности личной жизни (70%), профессиональную самореализацию (42%) и принятие других (51,2%). Контрольная группа учителей участвовала в конкурсе «Лучшая инклюзивная школа», что свидетельствует о высокой мотивации педагогов контрольной группы, готовности к личному и профессиональному развитию.

Общий уровень инклюзивных ценностных ориентаций организационной культуры показал значительный прирост среди участников ОЭР: с 51% на констатирующем этапе до 90% на контрольном этапе. В контрольной группе изменений на контрольном этапе по сравнению с констатирующим не было. Эти результаты свидетельствуют об эффективности проведенных мероприятий по усилению ценностных ориентаций в рамках ОЭР.

Результаты исследования демонстрируют позитивную динамику развития инклюзивной компетентности среди участников, принявших участие в ОЭР. В ходе констатирующего этапа 70% участников продемонстрировали средний уровень компетентности, 30% – низкий, что свидетельствовало о необходимости специальных мер для повышения этих показателей. На контрольном этапе были зафиксированы существенные улучшения: 25% педагогов достигли высокого уровня, 75% – среднего уровня компетентности. В контрольной группе результаты существенно отличаются. Лишь 10% участников достигли высокого уровня, 50% остались на среднем уровне, а 40% продолжают демонстрировать низкий уровень инклюзивной компетентности. Эти показатели значительно уступают результатам экспериментальной группы и подтверждают, что без целенаправленной программы

достичь высоких показателей инклюзивной компетентности гораздо сложнее. Важно отметить, что увеличение числа участников с высоким уровнем инклюзивной компетентности в экспериментальной группе до 25% указывает на важность системной работы по этому направлению (табл. 17). Представленные результаты, полученные в основном через самооценку педагогов, могли привести к необоснованно завышенным оценкам их компетенций и установок. Люди часто склонны переоценивать свои способности и знания, а участие в экспериментальной деятельности усиливало позитивные ожидания, способствуя искусственно повышенной самооценке.

Поэтому наряду с самооценкой использовались и объективные критерии оценки, такие как: *стандартизированные тесты и опросники*, которые позволяли получить независимую оценку уровня знаний и навыков педагогов; наблюдение за поведением педагогов в реальных ситуациях, оценивающее соблюдение правил инклюзивного подхода, доступность учебного материала, учет индивидуальных потребностей детей и обеспечение равного доступа к обучению; внешняя оценка действий педагогов во время проведения открытых уроков, оценивающая качество работы педагогов, их подход к инклюзии и взаимодействие с детьми; решение педагогических ситуаций и задач, в процессе которых анализировалось, насколько педагоги способны эффективно решать задачи, связанные с инклюзивным образованием; портфолио педагога, включающее планы уроков, материалы, видеозаписи уроков, отзывы родителей и коллег, позволяющее оценить профессиональную деятельность и проследить динамику развития.

Например, критерием оценки *наблюдения за уроком* было то, насколько педагог соблюдает правила инклюзивного подхода, насколько доступен учебный материал, учитываются ли индивидуальные потребности ребенка и обеспечивается ли равный доступ к обучению. Результаты сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры выявили, что у 90% педагогов сформированы инклюзивные ценности организационной культуры. Из них в экспериментальной группе ценности принятия других и ценности личной жизни – у 100% педагогов (на констатирующем этапе 67,5% и 47,5% соответственно).

Таблица 17 – Уровень развития инклюзивных ценностей организационной культуры ОО, %

Критерий	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Активная деятельная жизнь	75	66	75	100
Здоровье	100	100	100	100
Интересная работа	35	33	33	88
Уверенность в себе	55	50	50	85
Наличие хороших и верных друзей	55	50	50	100
Познание	55	55	55	100
Продуктивная жизнь	35	25	25	85
Развитие	55	45	55	100
Счастье других	50	55	55	100
Терпимость	33	35	45	98
Широта взглядов	50	45	55	100
Эффективность в делах	50	50	55	100
Совокупный показатель	54	50,7	54,4	96,5

Эффективность профессиональной реализации – 69 % (по сравнению с констатирующим этапом эксперимента – 38,2 %) (табл. 18).

Таблица 18 – Результаты сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры, %

Критерии	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Ценности личной жизни	68,7	67,5	70	100
Ценности профессиональной самореализации	37,5	38,2	42	69
Ценности принятия других	43,2	47,5	51,2	100

Уровень сформированности инклюзивной компетентности учителей способствовал сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры, что подтверждается следующими данными:

1) можно заметить, что в группе, показавшей высокие показатели активной,

деятельной жизни, интересной работы (по Рокичу) (66% на констатирующем этапе ОЭР / 100% на итоговом этапе ОЭР), наблюдаются также высокие показатели уровня толерантности педагогов (по Ю. А. Макарову) (35%/98%);

2) в группе, показавшей высокую ценность счастья других людей (55 %/100 %), также высокие показатели деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику (по Е. С. Слюсаревой), в том числе с обучающимися с ОВЗ (75% – средний уровень, 25% – низкий уровень / 82% – средний уровень, 12% – низкий уровень), а это значит, что учителя оказывают помощь, поддержку более слабым учащимся;

3) в группе, показавшей высокую ценность здоровья (100%), эффективности в делах (50%/100%), наблюдается низкий показатель фактора психологических барьеров учителей (по Е. С. Слюсаревой) (0%/54 % низкий уровень), на основании чего можно утверждать, что педагоги ориентированы на помощь, лояльность, милосердие к менее уверенным, несамостоятельным учащимся;

4) в группе, показавшей высокие показатели ценности развития (45%/100%), познания (55%/100%), широты взглядов (45%/100%), наблюдается низкий показатель фактора самооценки деятельности педагогов, реализующих инклюзивную практику (39,3%/85%). Педагоги, ориентированные на развитие и познание, предъявляют к себе более высокие требования и скромнее оценивают свою текущую деятельность в области инклюзивного образования. Учителя понимают, что их работа выходит за пределы чисто образовательной сферы и распространяется на социальную адаптацию детей с особыми образовательными потребностями. Осознание значимости своей работы также способствует более критичной самооценке, так как они осознают ответственность и важность своей роли.

Таким образом, формирование инклюзивных ценностей педагогов способствует формированию внутриорганизационных ролей (инициаторы и лидеры в развитии инклюзивной культуры в школе, организаторы мероприятий, консультанты для коллег, руководители творческих групп) и, соответственно, отражается на профессиональной деятельности учителей.

Можно заметить, что ценностные ориентации учителя в организационной культуре ОО и развитие инклюзивной компетентности учителя имеют прямую зависимость.

По результатам, подтвержденным с использованием математических методов, было выявлено, что учителя экспериментальной группы значительно повысили свою инклюзивную компетентность в сравнении с учителями контрольной группы на 40%. Уровень развития инклюзивной компетентности учителей экспериментальной группы достиг 100% на среднем и высоком уровне, что свидетельствует об их высоком и среднем уровне развития ценностных, когнитивных, содержательно-технологических и рефлексивно-диагностических компонентов; уровень развития инклюзивной компетентности учителей контрольной группы составил 60% на среднем и высоком уровне. Уровень инклюзивной организационной культуры повысился на 36% по сравнению с контрольной группой и составил 90% (контрольной группы 54%).

Итак, анализ результатов развития компонентов инклюзивной компетентности позволяет сделать следующие выводы:

в рамках *ценностного* компонента можно отметить, что в экспериментальной группе педагогов наблюдалось значительное повышение *уровня толерантности*. При этом данный уровень находился на высоком и среднем уровне и увеличился на 44%, достигнув 100%. В то же время в контрольной группе данный показатель составил 55%. Методологическая диагностика профессиональной педагогической толерантности, проведенная с помощью опросника Ю. А. Макарова, была использована для выявления уровня выраженности толерантных установок учителей и служила в качестве показателя; в рамках *когнитивного компонента* сформированность знаний об инклюзивном образовании повысилась на 35% в экспериментальной группе и составила 100%, в контрольной группе данный показатель составил 57%. Показателем явился уровень сформированности теоретической готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики, выявленный с помощью опросника Е. С. Слюсаревой;

в рамках *содержательно-технологического* компонента:

– уровень аналитических и прогностических умений в процессе инклюзивного образования увеличился на 25% в экспериментальной группе и составил 100%, в контрольной группе данный показатель составил 72%. Показателями исследования явились аналитические и прогностические, коммуникативные, рефлексивные умения и трудовые действия;

– уровень анализа конкретных ситуаций увеличился на 25% экспериментальной группы составил 100%, в контрольной группе показатель составил 70%. Показателями являлась способность учителей решать проблемные ситуации с помощью опытного педагога (начальный уровень), со специально подготовленным материалом, процесс принятия решения проходил в ходе общей дискуссии (оценивалась активная роль каждого учителя в дискуссии) (средний уровень), самостоятельное решение проблемной ситуации учителями, определение, каких знаний, информации недостаточно для решения проблемы, и поиск информации самостоятельно (высокий уровень);

в рамках *рефлексивно-диагностического* компонента было замечено, что в экспериментальной группе произошло значительное снижение психологических барьеров учителей на 54 %. В то же время в контрольной группе этот показатель оставался на прежнем уровне – 52 %. Показателями являлся уровень уменьшения психолого-познавательных, коммуникативных, эмоциональных проблем учителей;

– уровень самооценки деятельности педагогов, занимающихся инклюзивной практикой, увеличился на 39% в экспериментальной группе, достигнув отметки в 85%, в контрольной группе данный показатель составил 50%. Учителя оценивали уровень базовых компетенций: компетенции в создании безопасной образовательной среды, уровня включения учащихся в образовательный процесс, сотрудничество с родителями, командное взаимодействие.

Сдвиги в контрольной группе произошли в том числе по причине участия педагогов в региональном конкурсе «Лучшая инклюзивная школа». Участие в конкурсе являлось мощным стимулом в профессиональном развитии. Динамика контрольной группы не превышала динамику экспериментальной группы.

Полученные в ходе эксперимента данные для доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности были подвергнуты обработке. С помощью методов математической статистики было определено, была ли статистически значимой разница в значениях показателей, характеризующих формирование инклюзивной компетентности у педагогов экспериментальной и контрольной групп, либо же наблюдаемые между группами различия могут быть объяснены статистической погрешностью, вызванной случайными неучтенными факторами. Для этого были сформулированы так называемые нулевая и альтернативная гипотеза. H_0 (нулевая гипотеза) = формирующий эксперимент не оказал влияния на развитие инклюзивной компетентности учителей. H_A (альтернативная гипотеза) = формирующий эксперимент оказал значительное влияние на развитие инклюзивной компетентности учителей. Данные, полученные при обследовании двух непересекающихся групп обследуемых, с точки зрения математики представляют собой независимые выборки (табл. 19). Стандартный метод исследования таких данных в математической статистике – проверка достоверности нулевой гипотезы по критерию согласия Пирсона χ^2 .

Расчет критерия согласия был проведен для каждого из исследованных показателей в отдельности. При этом количество независимых испытаний n равно числу обследованных в группе, т. е. 193 человека в экспериментальной группе и 178 человек в контрольной группе. В результате независимого испытания наблюдался один из трех исходов, соответствующих оценке значения показателя как высокого, среднего или низкого. Для ряда показателей (например, сформированности ценностного компонента инклюзивной компетентности) были рассмотрены не три, а только два исхода. Количество респондентов группы, продемонстрировавших то или иное значение показателя, называется наблюдаемой частотой исхода. Наблюдаемые частоты исхода в экспериментальной и контрольной группе приведены в таблице 19 в абсолютных и относительных значениях.

Таблица 19 – Наблюдаемые частоты исходов в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	Уровень	Наблюдаемая частота исхода, человек		Наблюдаемая частота исхода, %	
		Экспериментальная группа	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
ЦК	Высокий и средний	193	98	100%	55%
	Низкий	0	80	0%	45%
КК	Высокий и средний	193	101	100%	57%
	Низкий	0	77	0%	43%
СТК1	Высокий	35	18	18%	10%
	Средний	158	110	82%	62%
	Низкий	0	50	0%	28%
СТК2	Высокий	35	18	18%	10%
	Средний	158	107	82%	60%
	Низкий	0	53	0%	30%
СТК	Высокий	35	18	18%	10%
	Средний	158	108	82%	61%
	Низкий	0	52	0%	29%
РДК1	Высокий	29	0	15%	0%
	Средний	164	85	85%	48%
	Низкий	0	93	0%	52%
РДК2	Высокий	29	0	15%	0%
	Средний	164	89	85%	50%
	Низкий	0	89	0%	50%
РДК	Высокий	29	0	15%	0%
	Средний	164	87	85%	49%
	Низкий	0	91	0%	51%
Инклюзивные ценности организационной культуры	Ценности ЛЖ+	193	125	100%	70%
	Ценности ЛЖ-	0	53	0%	30%
	Ценности ПС+	130	75	67%	42%
	Ценности ПС-	63	103	33%	58%
	Ценности ПД+	193	91	100%	51%
	Ценности ПД-	0	87	0%	49%
ИКУ	Высокий	48	18	25%	10%
	Средний	145	89	75%	50%
	Низкий	0	71	0%	40%

Для каждого из значений таблицы сопряженности были рассчитаны ожидаемые частоты в предположении, что верна гипотеза H_0 и формирующий

эксперимент не оказал влияния на развитие исследуемой компетентности его участников (табл. 20). Следует заметить, что критерий согласия Пирсона применим при достаточно больших значениях ожидаемых частот (более 10) и все рассчитанные значения удовлетворяют этому требованию.

Таблица 20 – Наблюдаемые частоты исходов в экспериментальной и контрольной группах

Показатель	Уровень	Ожидаемая частота исхода, %	Ожидаемая частота исхода, человек	
			Экспериментальная группа	Контрольная группа
ЦК	Высокий и средний	78%	151.4	139.6
	Низкий	22%	41.6	38.4
КК	Высокий и средний	79%	152.9	141.1
	Низкий	21%	40.1	36.9
СТК1	Высокий	14%	27.6	25.4
	Средний	72%	139.4	128.6
	Низкий	13%	26.0	24.0
СТК2	Высокий	14%	27.6	25.4
	Средний	71%	137.9	127.1
	Низкий	14%	27.6	25.4
СТК	Высокий	14%	27.6	25.4
	Средний	72%	138.4	127.6
	Низкий	14%	27.1	24.9
РДК1	Высокий	8%	15.1	13.9
	Средний	67%	129.5	119.5
	Низкий	25%	48.4	44.6
РДК2	Высокий	8%	15.1	13.9
	Средний	68%	131.6	121.4
	Низкий	24%	46.3	42.7
РДК	Высокий	8%	15.1	13.9
	Средний	68%	130.6	120.4
	Низкий	25%	47.3	43.7
Инклюзивные ценности организационной культуры	Ценности ЛЖ+	86%	165.4	152.6
	Ценности ЛЖ-	14%	27.6	25.4
	Ценности ПС+	55%	106.6	98.4
	Ценности ПС-	45%	86.4	79.6
	Ценности ПД+	77%	147.7	136.3
	Ценности ПД-	23%	45.3	41.7
ИКУ	Высокий	18%	34.3	31.7
	Средний	63%	121.7	112.3
	Низкий	19%	36.9	34.1

Для проверки гипотезы была определена величина критерия согласия Пирсона χ^2 по формуле

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_n - f_o)^2}{f_o},$$

где: f_n – наблюдаемая частота исхода, f_o – ожидаемая частота исхода, а суммирование проводится по всем ячейкам таблиц.

Полученное значение необходимо сравнить с критическим значением критерия, которое можно найти в статистических таблицах распределения χ^2 , выбрав уровень значимости α и число степеней свободы, вычисляемое как $(m - 1)(n - 1)$, где m и n – число строк и столбцов таблицы сопряженности.

Если полученное значение превышает критическое, нулевая гипотеза должна быть отвергнута (табл.21). У рассматриваемых показателей степень свободы равна 1 либо 2. Для уровня значимости $\alpha < 0.01$ значения критерия согласия Пирсона существенно превышают критические. Следовательно, нулевая гипотеза не подтверждается. В случае небольшого числа групп (в исследовании их рассматривалось две – экспериментальная и критическая) и небольшого числа возможных исходов (два или три, в зависимости от рассматриваемого признака) для уточнения значения критерия вводится так называемая поправка на непрерывность, или поправка Йетса:

$$\chi_Y^2 = \sum \frac{(|f_n - f_o| - 0.5)^2}{f_o}$$

Из таблицы 21 видно, что введение поправки существенно не меняет значения критерия согласия и они по-прежнему остаются выше критических, что свидетельствует об ошибочности нулевой гипотезы и справедливости альтернативной гипотезы.

Следовательно, доля педагогов, обладающих инклюзивной компетентностью в экспериментальной группе после проведения формирующего этапа и в контрольной группе, статистически значимо различается. Таким образом, представленные расчеты дают достаточное доказательство для отклонения нулевой гипотезы в пользу альтернативной гипотезы и являются подтверждением того, что

формирующий эксперимент оказал значительное влияние на развитие инклюзивной компетентности учителей.

Таблица 21 – Значение критерия согласия Пирсона

Показатель	Критерий согласия	Критерий согласия с поправкой Йетса	Число степеней свободы	Критическое значение для уровня значимости < 0.001
ЦК	110.58	107.94	1	10.83
КК	105.35	102.74	1	10.83
СТК1	63.54	60.66	2	13.82
СТК2	67.77	64.86	2	13.82
СТК	66.35	63.45	2	13.82
РДК1	146.69	142.18	2	13.82
РДК2	139.85	135.38	2	13.82
РДК	143.24	138.75	2	13.82
Ценности ЛЖ	67.04	64.63	1	10.83
Ценности ПС	23.82	22.81	1	10.83
Ценности ПД	123.22	120.52	1	10.83
ИКУ	97.59	94.31	2	13.82

Отличие уровней инклюзивной компетентности в контрольной и экспериментальной группах наглядно представлено на рис. 6.

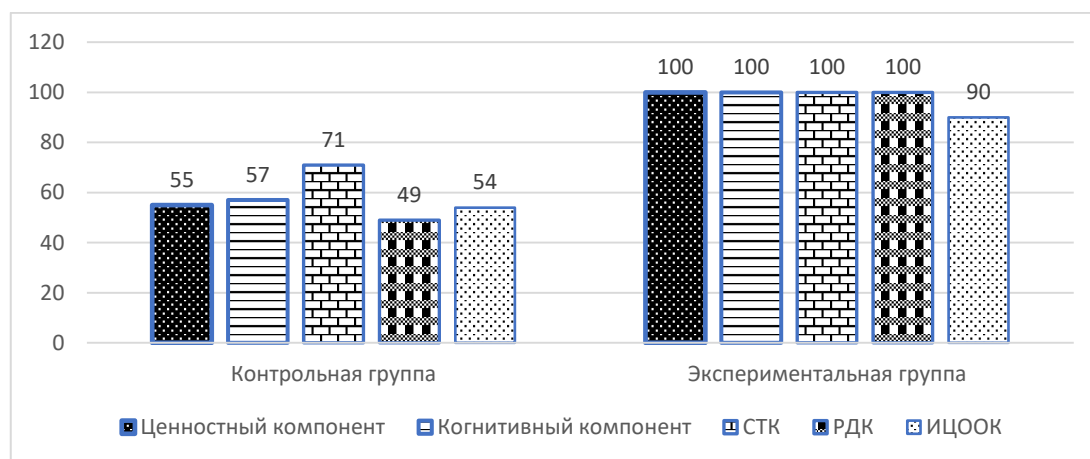


Рисунок 6 – Результат развития инклюзивной компетентности учителей

Итак, диагностика педагогов контрольной и экспериментальной групп в разрезе компонентов по уровням выявила эффективность модели развития инклюзивной компетентности учителя и составила: по ценностному компоненту повышение на 44%, когнитивному компоненту повышение на 35%; по содержательно-технологическому компоненту повышение на 25%; по рефлексивно-диагностическому компоненту повышение на 54%. Уровень инклюзивных ценностей организационной культуры повышение на 39%.

Сравнение результатов развития инклюзивной компетентности учителей экспериментальной группы до и после формирующего этапа показало, что произошло значительное улучшение. По итогам исследования было выявлено, что уровень инклюзивной компетентности учителей вырос на 30%. Наблюдается позитивная динамика в профессиональной деятельности учителя в образовательном процессе, проявляющаяся в улучшении ценностного, когнитивного, содержательно-технологического и рефлексивно-диагностического компонентов в условиях инклюзивного образования.

По результатам исследования, проведенного в целях определения уровня педагогической толерантности (автор методики диагностики Ю. А. Макаров), было замечено значительное увеличение среднего уровня толерантности у учителей – рост достиг 44% (в конце эксперимента – 100%, в начале эксперимента – 56%), снижение количества человек, имеющих низкий уровень толерантности, на 42% (в конце эксперимента – 3%, в начале эксперимента – 45%), снижение количества человек с излишне выраженной толерантностью на 1% (в начале эксперимента – 2%).

Результаты исследования продемонстрировали существенные изменения в уровне сформированности ценностной составляющей инклюзивной компетентности у учителей. Повышение среднего уровня толерантности с 53% до 96% свидетельствует об увеличении количества учителей, способных принимать детей, в том числе с ОВЗ, понимать их потребности. Одновременно с этим наблюдалось снижение доли учителей с низким уровнем толерантности с 45% до 3%. Это указывает на то, что учителя стали более открытыми и терпимыми к различиям, научились принимать детей с ОВЗ как полноправных членов образовательного процесса. Также было отмечено незначительное уменьшение числа учителей с излишне выраженной толерантностью (с 2% до 1%), так как учителя осознали необходимость установления разумных границ и поддержания дисциплины в классе, при этом сохраняя уважительное и понимающее отношение к каждому ученику. Анализируя начальный уровень толерантности учителей, мы видим, что 45% из них имели низкий уровень толерантности, в то время как

53% – достаточный уровень (табл. 22). Это свидетельствует о том, что в инклюзивные классы были назначены учителя, уже работавшие в школе и обладающие определенным опытом работы с учащимися. Именно поэтому начальный уровень толерантности оказался на данном уровне. Результаты развития толерантности учителя после проведенной работы демонстрировали позитивную положительную динамику.

Таблица 22 – Результаты развития толерантности педагогов, % (человек)

Показатель	Констатирующий этап ОЭР	Итоговый этап ОЭР	Контрольная группа
Профессия педагога противопоказана человеку (ниже 21 балла)	0	0	0
Низкий уровень качества педагогической толерантности (оценивается в пределах от 21 до 32 баллов)	42 (81)	-	23 (41)
Средний уровень толерантности (от 33 до 49 баллов)	56 (108)	99 (191)	50 (89)
Чрезмерная толерантность (интолерантность) (оценивается от 49 до 87 баллов)	2 (4)	1 (2)	27 (48)
Максимальный разрушительный характер толерантных установок (оценивается от 65 до 87 баллов)	0	0	0

Развитие когнитивного компонента учителей в процессе ОЭР исследовалось с помощью опросника, разработанного Е. С. Слюсаревой, который оценивает уровень знаний в процессе реализации инклюзивного образования (табл. 23).

Таблица 23 – Результативность сформированности знаний в процессе реализации инклюзивного образования, % (человек)

Уровень сформированности когнитивного компонента	Констатирующий этап ОЭР	Итоговый этап ОЭР (193 человека)	Контрольная группа (178 человек)
Низкий уровень	35 (68)	—	43 (77)
Средний уровень	65 (125)	50 (97)	50 (89)
Высокий уровень	0	50 (96)	7 (12)

В ходе данного исследования было рассмотрено накопление знаний в контексте инклюзивного образования. В рамках предложенной модели учителя выявляли собственные проблемы работы с учащимися, определяли порядок действий в случае возникновения проблемных ситуаций в обучении, а также

осваивали различные технологии для решения возникших задач [93, с. 92]. Наблюдалось повышение высокого уровня знаний, которое составило 50% (с 0% в начале эксперимента до 50% в конце). Одновременно с этим было обнаружено снижение среднего уровня знаний на 15% (с 65% в начале до 0 % в конце), это было обеспечено повышением высокого уровня сформированности знаний. Важно отметить, что результатом такого изменения стало отсутствие учителей с низким уровнем знаний, которых в начале эксперимента было 35%.

Необходимо отметить, что педагоги сталкивались с наибольшими трудностями в области технологий организации работы с родителями (65% в начале эксперимента и 20% в конце эксперимента), основ психодиагностики и признаков отклонений в развитии детей (55% в начале эксперимента и 5% в конце эксперимента), а также особенностей развития детей с расстройством аутистического спектра (55% в начале эксперимента и 1% в конце эксперимента). Некоторым учителям потребовалось дополнительное время для усвоения знаний в области инклюзивного образования, выходящего за временные рамки эксперимента. В конце экспериментальной работы наблюдалась положительная динамика. В сравнении с контрольной группой – значительный прогресс.

В процессе исследования, проведенного с применением Опросника сформированности умений в сфере реализации инклюзивного образования (Е. С. Слюсарева), был изучен уровень содержательно-технологического компонента (табл. 24).

Таблица 24 – Уровень сформированности профессиональных умений в процессе реализации инклюзивного образования, % (человек)

Уровни сформированности профессиональных умений	Констатирующий этап ОЭР	Итоговый этап ОЭР	Контрольная группа (178 человек)
Низкий	25 (93)	0	28 (52)
Средний	75 (278)	82 (305)	62 (108)
Высокий	0	18 (66)	10 (18)

В ходе развития содержательно-технологического компонента возникла наибольшая сложность в применении аналитических и прогностических навыков. Учителям было необходимо оценивать уровень развития ребенка, выявлять возможные проблемы и разрабатывать соответствующие образовательные маршруты. В начале эксперимента 25% учителей испытывали значительные трудности в выполнении этих задач, однако к концу эксперимента этот показатель снизился до 0%, что свидетельствует о значительном прогрессе в развитии этих важных профессиональных навыков.

В процессе развития коммуникативных навыков в начале эксперимента 62% участников исследования и в конце эксперимента 5% учителей столкнулись с трудностями в применении различных методов взаимодействия с родителями детей с нормотипичным развитием и особенных детей.

Метод анализа конкретных ситуаций выступал одновременно и вспомогательным средством исследования уровня содержательно-технологического компонента инклюзивной компетентности педагогов, и обучающим средством, помогающим при выработке коллективного решения в конкретной конфликтной ситуации. В ходе работы повысилось качество анализа конкретных ситуаций (табл. 25).

Таблица 25 – Уровень анализа конкретных ситуаций, % (человек)

Уровень сформированности умений	Констатирующий этап ОЭР	Итоговый этап ОЭР	Контрольная группа (178 человек)
Начальный уровень решения конкретных ситуаций	25 (48)	0	30 (53)
Средний уровень решения конкретных ситуаций	75 (145)	0	60 (107)
Продвинутый уровень решения конкретных ситуаций	0	82 (158)	10 (18)
Высокий уровень решения конкретных ситуаций	0	18 (35)	0

Если в начале эксперимента 25% педагогов решали проблемные ситуации с помощью опытного педагога (члена творческой группы) (при этом демонстрировали неуверенность при ответе – 1-й вариант решения проблемы –

начальный) и 75% педагогов находили выход из ситуации в специально подготовленном материале, принятие решения проходило в ходе общей дискуссии (оценивалась активная роль каждого учителя в дискуссии – 2-й вариант решения проблемы – средний), то при окончании эксперимента 82% педагогов творческих микрогрупп работали самостоятельно (3-й вариант решения проблемы – продвинутый), 18% педагогов самостоятельно решали, каких знаний, информации недостаточно для решения проблемы, и искали информацию самостоятельно (4-й вариант решения проблемы – высокий уровень).

Например, учителям предлагалась для решения ситуация, в которой успевающий ученик высмеивает слабовидящего одноклассника. Педагоги рекомендовали: 1. Выяснить причину поведения – провести индивидуальный разговор с успевающим учеником, обсудив его мотивы и отношение к слабовидящему однокласснику. 2. Побеседовать со всем классом – открыто обсудить важность поддержки и взаимопомощи, при этом избегая обвинений и травмирующих высказываний. 3. Провести индивидуальную беседу – встретиться с учащимися наедине, чтобы помочь лучше понять их чувства и проблемы. 4. Проинформировать родителей – пригласить родителей для разговора, если ученик продолжает агрессивное поведение. 5. Привлечь специалистов – обратиться за помощью к школьному психологу или социальному педагогу.

Оптимальным вариантом решения было сочетание индивидуального подхода, открытой беседы с классом и привлечения специалистов, что помогло избежать травмирования чувств и улучшить взаимопонимание среди учеников.

Анализ рефлексивно-диагностического компонента осуществлялся при помощи опросника «Психологические преграды, с которыми сталкиваются педагоги в инклюзивной образовательной среде», разработанного Е. С. Слюсаревой. Он позволял выявить трудности, возникающие у учителей в процессе инклюзивной деятельности. По определению Е. С. Слюсаревой, трудности педагогов находятся в прямой связи с низким уровнем практической (содержательно-технологической – в нашей интерпретации) составляющей инклюзивной компетентности учителя (табл. 26).

Таблица 26 – Уровень выраженности психологических барьеров учителей, %
(человек)

Уровень психологического барьера	Констатирующий этап ОЭР	Контрольный этап ОЭР	Контрольная группа (178 чел.)
Низкий	0	15 (29)	0
Средний	46 (89)	85 (164)	48 (85)
Высокий	54 (104)	0	52 (93)

В начальной фазе исследования было выявлено, что 54% учителей столкнулись со значительными препятствиями, в частности психолого-познавательными барьерами, связанными с несформированностью практических навыков обучения нетипичных учащихся. Кроме того, учителя испытывали эмоциональные трудности, такие как психологическое напряжение (тревожность, затрудненность в установлении контакта с особенным учащимся и так далее), к концу ОЭР – выраженность барьеров по данным показателям стала низкой у 15% педагогов. Это объяснялось высоким уровнем ответственности учителей, желанием вывести образовательный инклюзивный процесс на повышенный уровень. У учителей отмечался низкий уровень коммуникативных психологических барьеров. Это объяснялось опытом работы с такими обучающимися в прошлом. Учителя контрольной группы демонстрировали высокий (52%) и средний (48%) уровень психологических барьеров, выражали тревожность, обеспокоенность в процессе работы.

Рефлексивно-диагностический компонент инклюзивной компетентности исследовался с помощью адаптированного оценочного опросника С. К. Нартовой-Бочавер, Е. В. Самсоновой «Показатели деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику». Показатели работы учителей, осуществляющих практическую деятельность, подтверждали завышение оценки своих компетенций. В среднем они оценивали свой уровень базовых компетенций на 25 из 30 баллов, что составляло 83%.

Из результатов следует, что учителя недостаточно объективно оценивали свою работу и коррелировали вложенные усилия в инклюзивную деятельность с ее

результатами, не всегда замечали имеющиеся у них и появляющиеся в процессе проблемы в области реализации инклюзивного образования, оценивали свои умения и навыки достаточно высоко, чем они имеются на самом деле. Это свидетельствовало о потребности работы с учителями по проведению объективного самоанализа и рефлексии своих умений. Полученные данные подтверждают исследования Т. В. Богуцкой [25, с. 45], Н. В. Курилович [89, с. 141]. Ф. Ф. Харисова объясняет факт завышенной самооценки связью с небольшим количеством обучающихся с особыми образовательными потребностями в классах, в которых работают учителя, в результате чего у педагогов снижается возможность объективно оценить свою компетентность [164, с. 574]. Улучшение результатов рефлексивно-диагностического компонента профессионального взаимодействия учителей в условиях инклюзивного образования объясняется использованием технологий и методик для анализа собственной работы (табл. 27).

Таблица 27 – Показатели деятельности педагогов, реализующих инклюзивную практику (путем экспертизы на открытых занятиях), % (человек)

Показатель	Констатирующий этап ОЭР	Контрольный этап ОЭР	Контрольная группа (178 человек)
Показатели базовых компетенций	54 (200)	83 (307)	25 (44)
Компетенции в области создания безопасной развивающей среды	46 (171)	67 (249)	50 (89)
Область включения в деятельность обучающихся	54 (200)	83 (307)	25 (44)
Область организации совместной деятельности и общения детей	65 (241)	89 (329)	50 (89)
Область организации учебной деятельности	45 (166)	83 (307)	85 (151)
Область решения коррекционных задач	25 (92)	90 (331)	50 (89)
Область сопровождения обучающегося в новой и проблемной для него ситуации	35 (129)	90 (331)	85 (151)
Область сотрудничества с родителями	25 (92)	90 (331)	50 (89)
Область командного взаимодействия	5 (18)	90 (331)	75 (151)
Итого	39,3	85	50

Проведенный анализ ОЭР позволяет утверждать, что большинство учителей, прошедших обучение, приобрели необходимые навыки и знания: умение выявлять образовательные потребности нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями. Учителя разрабатывали эффективные методы взаимодействия между обучающимися и родителями [83, с. 53], активно участвовали в заседаниях психолого-педагогического консилиума школы, где выносились проблемные вопросы. Работали над созданием индивидуальных образовательных маршрутов. Результаты работы учителей, участвовавших в ОЭР, получили признание в региональном конкурсе «Лучшая инклюзивная школа. Лучший инклюзивный детский сад». Лучшей инклюзивной школой признана средняя общеобразовательная школа № 9 города Надыма. Вторыми в рейтинге стали школа имени Героя Советского Союза А. М. Зверева села Катравож, Новопортовская школа-интернат имени Л. В. Лапцуя.

Эффективность используемой модели подтверждается косвенно через достижения обучающихся в инклюзивных классах. Для определения уровня изменений в развитии обучающихся в инклюзивных классах мы использовали три критерия: мониторинг учебных возможностей, развитие психомоторики и познавательных функций (логическое мышление и концентрация внимания), а также результаты конкурсов и сдачи выпускных экзаменов (ГИА). Для каждого из этих критериев были установлены четыре показателя, такие как вовлеченность в дополнительное образование и повышение конкурентоспособности учащихся с ОВЗ: участие в чемпионате по профессиональному мастерству «Абилимпикс», удовлетворение разных интересов; участие в проведении воспитательных культурно-досуговых мероприятий: развитие коммуникативных умений (общий уровень социальной адаптированности и эмпатии, навык командной работы).

Можно отметить положительную динамику в качестве успеваемости у обучающихся в большинстве инклюзивных классов. У 82% обучающихся было выявлено значительное улучшение успеваемости. Детальный анализ показал, что прогресс наблюдался в семи классах, особенно в области математики, где успеваемость выросла на 4%, в изучении русского языка – на 6%. Особенно заметен

был рост успеваемости в 5 «А» классе. Нормотипичные дети в этом классе улучшили успеваемость на 4% в математике и на 1% в изучении русского языка. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями в том же классе показали значительные улучшения на 9% в изучении русского языка и на 1% в математике.

Однако улучшение успеваемости не было единственным положительным изменением. В ходе эксперимента было замечено улучшение познавательной активности у всех детей с особыми образовательными потребностями. Развитие логического мышления было замечено у 82% детей, образного мышления – у 64%, памяти – у 82%. Улучшение всех компонентов познавательной деятельности было зафиксировано у 46% обучающихся. Следует подчеркнуть, что важным является формирование инклюзивной компетентности среди всех участников образовательной деятельности. Анкетирование, проведенное среди 94 детей, 295 педагогов и 14 родителей, демонстрировало рост осознания и поддержки со стороны сверстников и учителей.

Результаты исследования, проведенного после завершения работы по этапам, свидетельствуют о следующем: учителя (98% (в начале ОЭР – 52%)) осознали свою важность в процессе создания инклюзивной среды, понимали свою ответственность за обеспечение равных возможностей и активного участия каждого обучающегося в образовательном процессе и общественной жизни школы; освоили теоретическую базу (доля учителей, которые овладели этой базой, составляла 100% (в начале ОЭР – 62%)), включающую знания о нормативно-правовой базе, которая регулирует деятельность инклюзивного образования, о технологиях работы в условиях инклюзивного образования; овладели знаниями о принципах инклюзивного образования, особенностями работы с нетипичными детьми и методами индивидуальной поддержки.

По результатам опроса педагоги отмечали необходимость проведения регулярных тренингов и семинаров по инклюзивному образованию, «чтобы постоянно обновлять свои знания и навыки» (98%). Было подчеркнуто, что поддержка школьной администрации и родителей обучающихся с особыми

образовательными потребностями является важной – 56%. После внедрения инклюзивного образования в школе значительно улучшился микроклимат – 45%. Законные представители обучающихся активно включались в жизнь школы и поддерживали своих детей – 54%. Успешная реализация инклюзивного образования в школе становилась возможной благодаря коллективным усилиям педагогов, администрации, родителей и самих учеников – 95%. Эта работа позволяла создать инклюзивную образовательную среду, в которой все обучающиеся чувствуют себя комфортно – 95%. Совместная работа учителей (95% (в начале ОЭР 38%)) позволяла создать и поддерживать благоприятную инклюзивную образовательную среду.

Согласно опросу, разработанному учителями МКОУ «С(К)ОШ», сотрудничество между учителями, родителями и специалистами значительно возросло с начала реализации мероприятий ОЭР. В начале проекта только 38% учителей сотрудничали с родителями и специалистами, в то время как в конце проекта этот показатель вырос до 95%. Рост сотрудничества между учителями и родителями привел к созданию и поддержке благоприятной инклюзивной образовательной среды. Учителя, родители и специалисты совместно организовывали мероприятия по вовлечению детей с ОВЗ в школьную жизнь и проводили консультации и тренинги для родителей и учителей.

Показатели уровня инклюзивных ценностей организационной культуры у участников ОЭР значительно увеличились: с 51% на начальном этапе до 90% на конечном. В контрольной группе аналогичный показатель вырос незначительно – до 54%. Полученные данные подтверждают эффективность мероприятий, направленных на развитие ценностных ориентаций в рамках ОЭР.

Полученные данные свидетельствуют о положительных изменениях, произошедших в инклюзивной среде образования. Эти результаты подтверждают эффективность применяемой модели, так как она способствует развитию инклюзивной компетентности всех участников образовательного процесса. В работе обобщены основные результаты исследования и сделаны выводы, представленные в диссертации. ОЭР подтвердила гипотезу о том, что

предложенная нами модель развития инклюзивной компетентности учителя в общеобразовательной организации результативна.

Выводы по второй главе

В процессе исследования мы пришли к следующим выводам:

Апробация модели развития инклюзивной компетентности учителей в условиях ОО проходила на базе МОУ СОШ № 2, МОУ СОШ № 10, МКОУ «С(К)ОШ» г. Ноябрьска. В опытно-экспериментальной работе участвовали учителя (371 человек). На констатирующем этапе исследования были получены следующие данные об уровне сформированности инклюзивной компетентности учителей: по *ценностному компоненту* в экспериментальной группе на констатирующем этапе средний и высокий уровень составлял 56%, низкий — 44%, а на итоговом этапе все участники продемонстрировали высокий и средний уровень (100%). В контрольной группе показатели остались на прежнем уровне: высокий и средний уровень — 55%, низкий — 45%; по *когнитивному компоненту* в экспериментальной группе на констатирующем этапе средний и высокий уровень составлял 65% педагогов, низкий — 35%, на итоговом этапе 100% участников продемонстрировали средний и высокий уровень. В контрольной группе у 57% участников был высокий и средний уровни, у 43% — низкий; по *содержательно-технологическому* компоненту на констатирующем этапе средний и высокий уровень был у 75% педагогов, низкий — у 25%. В контрольной группе на итоговом этапе высокий уровень был у 10% педагогов, средний — у 61%, низкий — у 29%; по *рефлексивно-диагностическому компоненту* на констатирующем этапе средний уровень был у 46% педагогов, низкий — у 54%. Контрольная группа демонстрировала следующие уровни: средний уровень — 49%, низкий — 51%.

Уровень сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры экспериментальной группы педагогов составил на констатирующем этапе — 51%, в контрольной — 54%.

На формирующем этапе ОЭР в соответствии с определенными организационно-управленческими действиями был осуществлен процесс развития инклюзивной компетентности в рамках конкретных этапов, в том числе апробирован комплекс мероприятий по развитию инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации. Организационно-управленческие действия были представлены следующими процессами: создание ресурсного центра в ОО для формирования инклюзивных ценностей организационной культуры ОО, творческой группы «Инклюзивный двор»; организационного обеспечения инновационной деятельности, выявления и систематизации классических инклюзивных ценностей в школах средствами «Инклюзивного круга», созданному неформальному педагогическому сообществу; выявлению и легитимизации совокупности инклюзивных ценностей педагогического коллектива, внесения изменений в документы школы и последующего внедрения этих ценностей в образовательный процесс; создания условий для формирования инклюзивных ценностей организационной культуры средствами совещательных групп, проведения форумов и семинаров, а также индивидуальной работы с педагогами в форме коучинга, супервизии и др.

Развитие инклюзивной компетентности учителей осуществлялось в соответствии с выделенными этапами: «Формирование у учителей научных представлений и мотивов для работы в области инклюзивного образования», «Формирование у учителей системы научных знаний для работы в области инклюзивного образования», «Становление деятельностной составляющей инклюзивной компетентности, формирования инклюзивных ценностей», «Формирование профессионально – значимых личностных качеств учителей: эмпатии, ответственности».

Результаты ОЭР выявили эффективность комплекса мероприятий. Это обусловлено тем, что у педагогов экспериментальной группы повышение инклюзивной компетентности произошло в рамках ценностного компонента: уровень толерантности педагогов экспериментальной группы повысился на 44%; в рамках содержательно-технологического компонента: сформированность знаний

об инклюзивном образовании увеличилась на 35%; уровень аналитических и прогностических умений в процессе инклюзивного образования и уровень анализа конкретных ситуаций в экспериментальной группе повысился на 25 %; в рамках рефлексивно-диагностического компонента произошло значительное снижение уровня психологических преград среди учителей. В экспериментальной группе этот показатель сократился на 54% значительно выраженных затруднений. Уровень самооценки деятельности педагогов, реализующих инклюзивную практику, увеличился на 29%.

Произошло повышение инклюзивных ценностей организационной культуры общеобразовательных организаций на 39% в экспериментальной группе. Повышение уровня сформированности инклюзивных ценностей организационной культуры школы способствовало формированию и развитию профессиональной инклюзивной компетентности учителей, а также облегчило процесс реализации инклюзивного образования, что подтверждает верность гипотезы.

Заключение

В ходе проведенного исследования были выявлены ключевые аспекты, связанные с развитием современных образовательных организаций. Основным направлением исследования стала разработка и апробация модели развития инклюзивной компетентности учителей в условиях современной общеобразовательной организации, определение текущего состояния и проблем инклюзивного образования в общеобразовательных организациях, а также разработка мероприятий с учителями, занимающимися инклюзивным образованием. Все представленные идеи были научно обоснованы и проверены на практике. Обобщая результаты исследования, мы пришли к следующим выводам:

Тенденции развития современной общеобразовательной организации направлены на формирование уклада школ на основе общечеловеческих и инклюзивных ценностей, ориентацию и становление в каждом образовательном учреждении инклюзивного образовательного процесса в связи с увеличением количества обучающихся, нуждающихся в инклюзивном образовании. Образовательный процесс протекает в открытой экосистеме, обеспечивающей повышение адаптации субъектов. Одной из составляющих развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации выступают инклюзивные ценности организационной культуры школы.

В процессе исследования были выявлены особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, связанные со становлением на основе инклюзивных ценностей организационной культуры соответствующей образовательной экосистемы, обеспечивающей проектирование и реализацию на системном уровне персонифицированных образовательных программ, в том числе инклюзивного образования. Доказано, что инклюзивные ценности организационной культуры школы создают благоприятные условия для развития профессиональной инклюзивной компетентности учителей и ученического коллектива. Обоснована необходимость включения инклюзивных ценностей в содержание организационной культуры современных школ, что позволяет создать

благоприятные условия для осуществления на системном уровне соответствующих инновационных моделей организации инклюзивного образовательного процесса.

В целях уточнения сущностных характеристик инклюзивной компетентности учителя была обоснована структурно-содержательная характеристика понятия «инклюзивная компетентность учителя» как способность педагога к освоению специальных знаний для организации инклюзивной практической деятельности, его готовности к овладению умениями успешного социального включения всех обучающихся в образовательный процесс, осознанного использования технологии развития и саморазвития его субъектов (в том числе в области позитивного мотивационного и ценностного отношения и др.), рефлексии и коррекции результатов инклюзивного образовательного процесса.

В процессе исследования предложено понятие «развитие инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации» как целенаправленного необратимого процесса совершенствования профессиональных знаний, умений, ценностных ориентаций и личностных качеств, направленного на увеличение способности учителя эффективно функционировать в условиях инклюзивного образования, характеризующегося повышением сложности, адаптивности и устойчивости к внешним изменениям.

Средствами историко-педагогического анализа были выявлены используемые модели развития инклюзивной компетентности учителя: модели организации непрерывного профессионального роста учителя, коллаборации на организационном и сетевом уровнях, формирования сетевых сообществ учителей по вопросам инклюзивного образования, поддержки и сопровождения педагогов, психолого-педагогического сопровождения учителей специалистами, инклюзивных творческих мастерских и др.

В процессе исследования нами была разработана и апробирована модель развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации, целью которой является обеспечение развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной общеобразовательной организации. Модель представлена следующими компонентами:

теоретико-методологический компонент, описывающий ведущие теоретические положения, методологические походы, сформулированные закономерности инклюзивного образовательного процесса (специфическое развитие обучающихся, выявление и удовлетворение особых образовательных потребностей при различных вариантах нарушенного развития, взаимодействие общества с разными обучающимися), принципы (развития инклюзивной компетентности учителя: гуманизации, системности, последовательности, творческой инициативы и др.), систему целеполагания;

содержательно-технологический компонент: ценностная составляющая, обеспечивающая развитие внутренних установок и убеждений педагогов, способствующих успешной реализации инклюзивного подхода в образовательной практике; когнитивная составляющая, направленная на повышение уровня профессиональных знаний и навыков педагогов, необходимых для успешной работы в условиях инклюзивного образования, обеспечивающая развитие практических навыков и умений педагогов в условиях общеобразовательной организации, необходимых для успешной работы в инклюзивном образовании;

рефлексивно-диагностический компонент, определяющий степень сформированности критериев и показателей результативности развития инклюзивной компетентности учителя в условиях общеобразовательной организации.

Особенности разработанной нами модели: непрерывность процесса развития инклюзивной компетентности учителя на рабочем месте; направленность целеполагания на развитие инклюзивных ценностей учителей и организационной культуры педагогического коллектива в целом; совместная командная деятельность учителей по проектированию содержания профессионального развития и форм самообразования, его реализации конкретных шагов, по организации коммуникативного взаимодействия на основе эмоционально-рефлексивных механизмов и др.

Проведение исследования позволило нам сделать вывод о том, что проблема развития инклюзивной компетентности учителя в условиях современной ОО является актуальной и имеет научную значимость.

Развитие инклюзивной компетентности педагогов – это процесс, требующий системного подхода и активного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Представленные критерии и соответствующие показатели позволяют целенаправленно и объективно оценивать этот процесс и служат основой для комплексного анализа и усовершенствования тем педагогической практики: «Позитивное отношение учителей к разнообразию учеников, способам организации образовательной коммуникации», «Осознание педагогами преимуществ совместного обучения как фактора личностного развития нормотипичных детей и детей с особыми образовательными потребностями», «Восприятие индивидуальных особенностей ребенка не как проблемы, а как возможности для обогащения общего обучения всех учащихся», «Уровень сформированности инклюзивных ценностей педагогического сообщества».

Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, что развитие инклюзивной компетентности учителя в общеобразовательной организации будет осуществлено, если выявлены особенности современной (инклюзивной) общеобразовательной организации, систематизированы научные представления об инклюзивной компетентности учителя и способах ее развития, разработано содержание и этапы развития инклюзивной компетентности учителя на организационном уровне, выявлены закономерности и принципы процесса развития инклюзивной компетентности учителей на организационном уровне, обоснована система диагностики уровня сформированности инклюзивной компетентности учителя в рамках общеобразовательной организации.

Результаты ОЭР показали эффективность комплекса мероприятий.

В экспериментальной группе уровень толерантности учителей достиг 100% на среднем и высоком уровне, в то время как в контрольной группе он составил лишь 55% на среднем и высоком уровне.

В экспериментальной группе уровень знаний, необходимых для работы в инклюзивном образовании, увеличился на 35% и достиг 100% на среднем и высоком уровне, тогда как в контрольной группе этот показатель остался на уровне 57% на среднем и высоком уровне. Это подчеркивает эффективность обучения и подготовки учителей в экспериментальной группе.

Уровень аналитических и прогностических умений, уровень анализа конкретных ситуаций в экспериментальной группе возрос с 25% до 100%, в то время как в контрольной группе он составил 70%. Это говорит о том, что учителя в экспериментальной группе лучше подготовлены к анализу и прогнозированию ситуаций в контексте инклюзивного образования, активно участвуют в решении сложных ситуаций.

В экспериментальной группе психологические барьеры учителей уменьшились на 54%, достигнув уровня средней степени затруднений 85%, тогда как в контрольной группе эти барьеры остались на уровне значительных затруднений – 52%. Это свидетельствует о снижении негативных установок и более открытом подходе к инклюзивному образованию в экспериментальной группе.

Инклюзивная организационная культура повысилась на 39% в экспериментальной группе, составив 90%, тогда как в контрольной группе составила 54%. Это свидетельствует о создании более благоприятной и поддерживающей среды для инклюзии.

Проведенное исследование не охватывает весь спектр вопросов, связанных с развитием инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации. Дальнейшее изучение данной проблематики может быть связано с автоматизацией процесса определения уровня инклюзивной компетентности, онлайн-моделями обучения учителей в условиях общеобразовательной организации.

Список литературы

1. Авгусманова, Т. В. Управление деятельностью образовательной организации с учетом перспективных тенденций образования в интересах устойчивого развития / Т. В. Авгусманова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56–7. – С. 3–4.
2. Актуальные вопросы экологии человека: социальные аспекты : сборник научных статей участников Международной научно–практической конференции: в 3 томах. Уфа, 15–17 мая 2017 года. – Уфа : Исследовательский центр информационно–правовых технологий. –2017. – Т. 3. – 360 с.
3. Актуальные проблемы профессионального и высшего образования : [коллективная монография] / С. Н. Чистякова [и др.]. – Москва : Эконом–Информ, 2016. – 242 с. – ISBN 978–5–9908442–8–5.
4. Акутина, С. П. Инклюзивное образование: проблемы, условия реализации в современной школе / С. П. Акутина // Инклюзивное образование: теория, практика, перспективы : сборник статей участников Международной научно–практической конференции. Арзамас, 26–27 ноября 2018 г. / науч. ред. Т. Т. Щелина. – Арзамас : Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2018. – С. 43–46.
5. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Алехина // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина ; под общ. ред. Н. В. Лалетина. – Красноярск, 2013. – С. 71–95.
6. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 1. – С. 5–16.
7. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3–е изд. – Москва [и др.] : Питер, 2010. – 282 с. – (Мастера психологии). – ISBN 978–5–49807–869–4.

8. Андреева, И. В. Организационная культура : учебное пособие / И. В. Андреева, О. Б. Бетина ; Санкт–Петербургский государственный Инженерно–экономический ун–т. – Санкт–Петербург : СПбГИЭУ, 2011. – ISBN 978–5–9978–0096–3.
9. Андреева, И. В. Социокультурный подход к анализу системы ценностей компании / И. В. Андреева, О. Б. Бетина, С. В. Кошелева // Вестник Санкт–Петербургского университета. Менеджмент. – 2008. – № 1. – С. 77–95.
10. Анисимова, О. А. Развитие профессиональной компетентности учителя как психолого–педагогическая проблема / О. А. Анисимова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – Т. 5, № 1. – С. 150–153.
11. Антилогова, Л. Н. Проблемы и перспективы создания инклюзивного общества / Л. Н. Антилогова // Профессиональное образование в современном мире. – 2020. – Т. 10, № 3. – С. 3948–3958.
12. Антонова, Д. О. Перспективы развития российского образования в рамках общемировых образовательных тенденций / Д. О. Антонова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2007. – № 4. – С. 20–22.
13. Аристова, М. А. Системный подход в исследовании сущности инклюзивного образования / М. А. Аристова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7. – С. 14–18.
14. Багачук, А. В. Современные тенденции развития образования / А. В. Багачук, Е. В. Фоменко // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Международной научной конференции. Москва, 20–23 июня 2018 г. – Москва : Буки–Веди, 2018. – С. 50–52.
15. Багдужева, К. Г. Инклюзивная культура образовательной организации: теоретико–методологические аспекты / К. Г. Багдужева // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 1 (62). – С. 111–112.
16. Бараковских, К. Н. Инклюзивная компетентность педагога: исследование состояния практики профессионально педагогической деятельности / К. Н. Бараковских // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 3 (307). – С. 22 – 27.

17. Баротова, Г. Ю. Современные подходы к интерпретации понятия «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» / Г. Ю. Баротова // Вестник Педагогического университета. – 2019. – № 1 (78). – С. 21–25.
18. Баротова, Г. Ю. Формирование профессионально–педагогической культуры студентов педагогических вузов в условиях работы в системе инклюзивного образования: на материале Республики Таджикистан : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Баротова Гульчехра Юсуфджановна ; Таджикский национальный университет. – Душанбе, 2019. – 224 с.
19. Бермус, А. Г. Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России / А. Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 2 (10). – С. 19–30.
20. Бермус, А. Г. Основы топологической модели реализации компетентностного подхода / А. Г. Бермус // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2021. – № 2. – С. 149–157.
21. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Эйдос. – 2005. – № 4. – С. 12.
22. Билик, Е. Смешанное обучение – инновационная возможность эффективного обучения в эпоху цифровизации образования / Е. Билик // Univers Pedagogic. – 2021. – № 1 (69). – С. 41–48.
23. Бобрышов, С. В. Проблемы образовательного процесса как следствие социальных и педагогических реалий цифровизации и дистанционизации жизни и образования / С. В. Бобрышов, С. В. Савицкене, В. Ю. Подопригора // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020 : материалы Всероссийской научно–практической конференции. Чебоксары, 19 – 21 августа 2020 г. – Чебоксары : ИД «Среда». – 2020. – С. 39 – 44.
24. Богданова, Е. В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно–образовательной среде вуза / Е. В. Богданова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. – С. 12.

25. Богуцкая, Т. В. К вопросу о подготовке будущих педагогов к работе с детьми с ОВЗ / Т. В. Богуцкая // Традиции и инновации в педагогике начальной школы : сборник научных трудов. Посвящается 25-летию ГБОУВО РК КИПУ. Симферополь, 21 марта 2018 г. – Симферополь : Типография «Ариал», 2018. – С. 43–46.
26. Болотов, В. А. Управление качеством образования / В. А. Болотов // Биология в школе. – 2007. – № 2. – С. 3–6.
27. Бородина, О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О. С. Бородина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 1 (13). – С. 75–79.
28. Будущее образования: глобальная повестка. — Сколково : АСИ, 2015. — 206 с.
29. Введенский, В. Н. Соотношение деятельности и проектной компетентности специалиста / В. Н. Введенский, Т. С. Донникова // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-deyatelnosti-i-proektnoy-kompetentnosti-spetsialista> (дата обращения: 06.05.2023).
30. Вершловский, С. Г. К вопросу об андрагогической компетентности специалистов, обучающихся взрослых / С. Г. Вершловский // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-andragogicheskoy-kompetentnosti-spetsialistov-obuchayuschih-vzroslyh> (дата обращения: 06.05.2024).
31. Виханский, О. С. Менеджмент : учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – Москва : Магистр : ИНФРА-М, 2014. – 576 с. – ISBN 978-5-9776-0164-1.
32. Вознюк, А. В. Основные тенденции развития образовательных организаций / А. В. Вознюк // Народы Евразии. История, культура и проблемы взаимодействия : материалы III международной научно-практической конференции. Прага, 5–6 апреля 2013 г. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. – С. 104–106.
33. Войтеховская, М. П. Развитие российской модели подготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях разной ведомственной принадлежности: исторический опыт и современные задачи / М. П. Войтеховская // Вестник

- Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 169–187.
34. ВШЭ провела исследование перспектив создания дружелюбной образовательной среды // Агентство социальной информации. – 2022. – URL: <https://www.asi.org.ru/news/2022/10/14/issledovanie-perspektiv-sozdaniya-druzhelubnoj-obrazovatelnoj-sredy/?ysclid=lnahxdyt9k290812088> (дата обращения: 14.08.2023).
35. Гарифуллина, Н. Л. Мастерство педагога – его компетентность / Н. Л. Гарифуллина // Актуальные проблемы фундаментализации образования : сборник тезисов докладов на конференции. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2014. – URL: <https://doi.org/10.21661/r-112642> (дата обращения: 05.09.2023).
36. Гершунский, Б. С. Дидактическая прогностика = Didactická prognostika: некоторые актуальные проблемы теории и практики / Б. С. Гершунский. – Киев : Вища школа, 1979. – 240 с.
37. Гительман, Л. Д. Преобразующий менеджмент: лидерам реорганизации и консультантам по управлению : учебное пособие / Л. Д. Гительман. – Москва : Дело, 1999. – 496 с.
38. Гонеев, А. Д. Проблема подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / А. Д. Гонеев, Е. Г. Самарцева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – № 4. – С. 341–345.
39. Горюнова, Л. В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки / Л. В. Горюнова // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2. – С. 57–63.
40. Грошев, И. В. Организационная культура : учебное пособие / И. В. Грошев, П. В. Емельянов, В. М. Юрьев. – Москва : ЮНИТИ–ДАНА, 2017. – 288 с. – ISBN: 978–5–238–00793–0.

41. Григорьева, И. В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения, как важной составляющей цифровизации образования / И. В. Григорьева // Вестник Университета Российской академии образования. – 2021. – № 3. – С. 34–45.
42. Гребень, Н. Ф. Психологические тесты : для профессионалов / Н. Ф. Гребень. – Минск : Современная школа, 2007. – 487 с. – (Психология). – ISBN 978–985–6807–75–9.
43. Грязнова, Е. Г. Проблема снижения социального статуса профессии педагога / Е. Г. Грязнова, Н. А. Жерихова // Образование и проблемы развития общества. – 2020. – № 3 (12). – С. 128–134.
44. Гудина, Т. В. Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ / Т. В. Гудина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 1, Т. 23. – С. 178–182.
45. Гумерова, М. М. К проблеме педагогического сопровождения одаренных детей / М. М. Гумерова, А. С. Кремнева // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2019 : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 19 августа 2019 г. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2019. – С. 156–159.
46. Дараган, А. Р. Управление развитием корпоративной культуры в организациях индустрии туризма : специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дараган Алексей Робертович ; Государственный университет управления. – Москва, 2004. – 28 с.
47. Денисова, О. А. Особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику / О. А. Денисова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 4. – С. 22–233.
48. Дудина, Е. А. Миссия, видение и ценности современной школы / Е. А. Дудина // Молодой ученый. – 2014. – № 19. – С. 528–530.

49. Емельянова, И. Д. Технология моделирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивного дошкольного образования / И. Д. Емельянова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 2. – 48 с.
50. Емельянова, Т. В. Модель процесса формирования мотивационной компетенции будущих педагогов инклюзивного образования / Т. В. Емельянова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 1 (22). – С. 237–240.
51. Еретнова, Е. П. Особенности и этапы становления современной сельской школы / Е. П. Еретнова, Е. Е. Сартакова // Научно–педагогическое обозрение. – 2019. – № 5 (27). – С. 83–89.
52. Жемчугов, А. М. Организационная культура / А. М. Жемчугов // Проблемы экономики и менеджмента. – 2012. – № 10 (14). – С. 4–26.
53. Жуковский, В. П. Теоретико–методологические подходы к проблеме развития деонтологической компетентности педагога / В. П. Жуковский, Н. А. Жуковская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – № 1. – С. 33–36.
54. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1988. – № 1. – С. 70–75.
55. Задорин, И. В., Колесникова, Е. Ю., Новикова Е. М. Инклюзивное образование в Москве: дифференциация информированности участников как фактор-ограничение // Психологическая наука и образование – 2011. - №1 – С. 68.
56. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентностного подхода в образовании : монография / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 38 с.
57. Зимняя, И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 47–51.
58. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – 3–е изд., пересмотр. – Москва : Издательство Московского психолого–социального ин–та ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 447 с. – ISBN 978–5–9770–0518–0.

59. Иванова, Г. П. Проблема адаптации детей–мигрантов в образовательном учреждении: результаты теоретического и эмпирического исследования / Г. П. Иванова // Социальные отношения. – 2018. – № 2 (25). – С. 106–115.
60. Ивенских, И. В. Профессиональная готовность будущих педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики / И. В. Ивенских, С. Н. Сорокоумова, О. В. Суворова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Том 6, № 1 (22) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-gotovnost-buduschih-pedagogov-k-rabote-s-obuchayuschimisya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-i-invalidnostyu> (дата обращения: 06.05.2024).
61. Игна, О. Н. Концептуальные основы технологизации профессионально–методической подготовки учителя : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Игна Ольга Николаевна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2014. – 42 с.
62. Инденбаум, Е. Л. Инклюзивная компетентность как перспектива современного педагогического образования / Е. Л. Инденбаум // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 452. – С. 194–204.
63. Инклюзивное образование в России: отношение, проблемы, перспективы // ВЦИОМ. Новости. – 2021. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/inkluzivnoe-obrazovanie-v-rossii-otnoshenie-problemy-perspektivy> (дата обращения: 10.09.2023).
64. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник материалов III Международной научно–практической конференции. Москва, 24–26 июня 2015 г. / гл. ред. С. В. Алехина. – Москва : Московский городской психолого–педагогический университет, 2015. – 528 с. – ISBN 978–5–94051–117–5.
65. Инклюзивная компетентность педагога: теория и методология : коллективная монография / А. А. Боброва, М. А. Болгарова, Н. С. Кожанова, Т. В. Коротовских [и др.] ; ответственный редактор А. А. Ниязова ; Департамент образования и науки ХМАО-Югры, Бюджетное учреждение высшего образования ХМАО-Югры

- «Сургутский государственный педагогический университет». – Сургут : РИО СурГПУ, 2025. – 93, [1] с. ISBN 978-5-93190-449-8.
66. Инклюзивное образование: Специальные условия включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство. — М.: Национальный книжный центр, 2018. — С. 12. – ISBN 978–5–4441–0260–2.
67. Карынбаева, О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Карынбаева Ольга Владимировна ; Тольяттинский государственный университет. – Тольятти, 2016. – 214 с.
68. Каштанова, С. Н. О некоторых проблемах и тенденциях развития образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью по итогам мониторинга / С. Н. Каштанова, В. А. Кудрявцев // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 3 (20). –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-i-tendentsiyah-razvitiya-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya-i-regionalnyh-resursnyh-tsentrov> (дата обращения: 06.05.2024).
69. Квеско, Р. Б. Имиджелогия : учебное пособие : электронный курс / Р. Б. Квеско, С. Б. Квеско. – Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2015. – 116 с. – URL: <http://design.lms.tpu.ru/course/view.php?id=970> (дата обращения: 01.12.2023).
70. Кобрина, Л. М. Инклюзивное образование в России – опыт и перспективы (отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания) / Л. М. Кобрина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии : сборник научно–практических статей участников IV Международного теоретико–методологического семинара. Москва, 4 апреля 2012 г. : в 2–х томах / Московский городской педагогический университет. – Москва : ЛОГОМАГ, 2012. – Т. 1. – С. 111–117.

71. Коваль, Т. В. «Большие идеи» и функциональная грамотность: опыт разработки модуля «глобальные компетенции» в программе по формированию функциональной грамотности / Т. В. Коваль // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1, № 4 (85). – С. 79–93.
72. Козлов, В. В. Организационная культура и восприятие индивидом группы / В. В. Козлов, С. А. Трифонова // Известия Иркутского государственного университета. – 2018. – Т. 24. – С. 58–72.
73. Козырев, В. А. Гуманитарная сущность педагогического образования / В. А. Козырев, В. Д. Черняк // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12. – С. 11–19.
74. Козырева, О. А. Педагогическая система развития готовности будущих педагогов к инклюзивному обучению и воспитанию школьников // Известия ВГПУ. – 2024. – № 8 (191). – С. 53–61.
75. Колокольцева, М. А. Социализация студентов колледжа в период адаптации / М. А. Колокольцева // Наука и Школа. – 2017. – № 4. – С. 150–159.
76. Компетентностный подход в инклюзивной практике / В. Н. Поникарова, Е. Л. Андреева, Л. А. Антонова [и др.]. – Курск : Университетская книга, 2023. – 150 с. – ISBN 978–5–907679–80–1.
77. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно–воспитательного процесса, как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Конаржевский Юрий Анатольевич ; Челябинский государственный университет. – Челябинск, 1980. – 507 с.
78. Корнеев, Д. Н. Инклюзивная компетентность педагога обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д. Н. Корнеев, Н. Ю. Корнеева, А. А. Саламатов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5. – С. 116–120.
79. Коробейников, И. А. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе /

- И. А. Коробейников, Т. В. Кузьмичева // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 6. – С. 97–106.
80. Криводонова, Ю. Е. Особенности формирования инклюзивных компетенций у педагогов в рамках общеобразовательной организации / Ю. Е. Криводонова // Инновационные направления социально–гуманитарных исследований : сборник научных трудов по материалам Международной научно–практической конференции. Белгород, 12 февраля 2020 г. / под ред. Е. П. Ткачевой. – Белгород : Агентство перспективных научных исследований, 2020. – С. 58–61.
81. Крутцова, М. Н. Тенденции развития организационной культуры в образовательных организациях в условиях модернизации / М. Н. Крутцова // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 9, № 4. – С. 105–107.
82. Кузнецова, Л. В. Организация образовательного процесса в современных условиях цифровой трансформации образования / Л. В. Кузнецова, И. Ю. Лазарева // Полицейская деятельность. – 2022. – № 6. – С. 85–93.
83. Кузьменко, Н. И. Позитивная социализация ребёнка: источники успешности, проблема соотношения социализации и индивидуализации в образовании / Н. И. Кузьменко // Деятельность образовательных организаций по реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования : материалы III Всероссийской научно–практической конференции. Орехово–Зуево, 01 октября 2014 г. – Орехово–Зуево : МГОГИ, 2014. – С. 53.
84. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Ленинград : Знание, 1985. – 32 с. – (В помощь лектору).
85. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя : тексты лекций / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев ; Гомельский государственный ун–т. – Гомель : ГГУ, 1976. – 57 с.
86. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе : монография / Н. В. Кузьмина, В. Н. Софьина ; Российская Академия образования, Смольный ин–т Российской Академии наук. – Санкт–Петербург : Центр стратегических исследований, 2012. – 199 с. – ISBN 978–5–98994–041–7.

87. Кузьмина, С. В. Понятие «социальная компетентность» и его трансформация в контексте отечественных педагогических исследований / С. В. Кузьмина // Наука. Образование. Современность. – 2020. – № 4. – С. 108–113.
88. Куравина, Е. А. Оценка инклюзивного процесса в образовании / Е. А. Куравина // Психологическая газета. – 2021. – URL: <https://psy.su/feed/8960/?ysclid=lnao3p3s3j962890681> (дата обращения: 14.08.2023).
89. Курилович, Н. В. Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ / Н. В. Курилович // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – Т. 13, № 6. – С. 136–143.
90. Курносова, С. А. Маркеры инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса / С. А. Курносова, С. А. Овчинникова, Ю. В. Петрова // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2. – С. 85–89.
91. Курносова, С. А. Концептуальные основы повышения уровня инклюзивной компетентности студентов / С. А. Курносова, Т. С. Овчинникова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 216–226.
92. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
93. Ломтева, Е. В. Творческая деятельность педагогов / Е. В. Ломтева // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3. – С. 87–96.
94. Макаров, Ю. А. Личность педагога и метод диагностики толерантности в профессиональной педагогической среде // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота. – 2011. – № 5 (48). – С. 108–111.
95. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учебное пособие : в 2-х частях / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2010. – Ч. 1. – 2010. – 319 с. – ISBN 978-5-09-023505-1.
96. Мандрикова, Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е. Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.
97. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 312 с. – ISBN 5-87633-016-7.

98. Маясова, Т. Н. Сравнительный анализ личностных коррелятов рефлексивности в контексте профессионального становления учителя / Т. Н. Маясова, А. Н. Фомина // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 2 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-lichnostnyh-korrelyatov-refleksivnosti-v-kontekste-professionalnogo-stanovleniya-uchitelya> (дата обращения: 06.05.2024).
99. Мёдова, Н. А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мёдова Наталия Анатольевна ; Томский государственный педагогический университет. – Томск, 2013. – 285 с.
100. Мёдова, Н. А. Проблемы инклюзивного образования / Н. А. Мёдова, Н. В. Байгулова. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2019. – 136 с. – ISBN 978–5–89428–895–6.
101. Мировые тренды образования в российском контексте – 2022 // Лаборатория инноваций в образовании Института образования НИУ ВШЭ и Конкурс инноваций в образовании (КИВО). – URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2022/#trend1 (дата обращения: 05.09.2023).
102. Модель методической подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования школьников в педагогическом университете / Т. А. Бондаренко, О. А. Козырева, Е. С. Любимова [и др.]. – Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 182 с. – ISBN 978-5-4497-2357-4.
103. Нерадовская, О. Р. Непрерывное развитие профессионализма педагогов через использование акме–направленных форм взаимодействия / О. Р. Нерадовская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4 (32). – С. 5–11.
104. Нерадовская, О. Р. Организационно–педагогические условия развития профессионализма педагогов системы общего образования в неформальных профессиональных сообществах / О. Р. Нерадовская // Инновационные технологии в сфере профессионального образования: опыт и перспективы : коллективная

- монография. – Томск : Томский государственный педагогический университет, 2020. – С. 5–23.
105. Неустроева, А. Н. Тенденции развития начальной школы в современном мире / А. Н. Неустроева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73–1. – С. 227–230.
 106. Нечаев, М. П. Противоречия и тенденции в развитии воспитывающего потенциала современной образовательной организации / М. П. Нечаев // Современное общественно–ориентированное образование: диалог концепций : сборник научных трудов по материалам Международной научно–практической конференции. Орехово–Зуево, 16 июня 2015 г. – Орехово–Зуево : Государственный гуманитарно–технологический университет, 2015. – С. 24–36.
 107. Никитова, С. Г. Организационная культура : конспект лекций / С. Г. Никитова. – Москва : МИЭМП, 2007. – 76 с.
 108. Ниязова А. А., Гибадуллина Ю. М. Формирование экологической культуры будущих педагогов в условиях формального и неформального образования // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2019. – №3 (60). – С. 136-142.
 109. Новикова, Г. В. Методологические вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Г. В. Новикова // Вестник Московского университета. – 2015. – № 2. – С. 48–55.
 110. Осипов, М. Ю. Дети, родители, общество: правовые аспекты взаимоотношений в вопросах и ответах : пособие для детей и родителей / М. Ю. Осипов. – Тула : НОУ ВПО Институт законоведения и управления Всероссийской полицейской ассоциации, 2009. – 52 с. –
 111. Павлова, Е. В. Тенденции развития инклюзивного образования в России / Е. В. Павлова, А. В. Иванова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество : материалы Всероссийской научно–практической конференции. Чебоксары, 20–23 августа 2018 г. – Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2018. – С. 326–328.

112. Панина, Е. Г. Траектория роста педагога в профессиональной образовательной организации / Е. Г. Панина, Л. Г. Смышляева // Ресурсоэффективные системы в управлении и контроле: взгляд в будущее : сборник научных трудов VII Международной конференции школьников, студентов, аспирантов, молодых ученых. Томск, 08–13 октября 2018 г. – Томск : Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2018. – Т. 2. – С. 107–111.
113. Панкратова, Л. Э. Инклюзивная компетентность как составляющая профессиональной культуры работников образования / Л. Э. Панкратова // Акмеология профессионального образования : материалы 15-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 13–14 марта 2019 г. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – С. 188–190.
114. Петрова, Г. М. Управление развитием организационной культуры школы / Г. М. Петрова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 2. – С. 9–13.
115. Плотников, А. В. Человеческий фактор в управлении: социально-гуманитарные аспекты менеджмента : учебное пособие / А. В. Плотников ; под ред. О. А. Страховой. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного ун-та экономики и финансов, 1999. – 303 с. – ISBN 5–7310–1086–2.
116. Поздеева, С. И. Концепция благополучного и безопасного детства: сущность, проблемы, рекомендации для родителей / С. И. Поздеева, И. А. Дроздецкая // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – № 4 (50). – С. 80–86.
117. Показатели инклюзии : практическое пособие / сост. : Т. Бут, М. Эйнскоу. – Москва : РООИ Перспектива, 2010. – 124 с. – ISBN 978–5–91400–009–4.
118. Политические, экономические и социокультурные аспекты регионального управления на Европейском Севере : материалы XIV Всероссийской научной конференции с международным участием. Сыктывкар, 22–23 апреля 2021 г. –

Сыктывкар : Коми республиканская академия государственной службы и управления, 2021. – 336 с. – ISBN 978–5–93206–401–6.

119. Полянская, О. В. Структура организационной культуры / О. В. Полянская // Научный Вестник Московского государственного технического университета. – 2006. – № 101. – С. 132–136.
120. Попов, П. П. Возможности дистанционных образовательных технологий на базе MOODLE, ADOBE CONNECT, MOOCs в развитии инновационного мышления субъектов образовательного пространства / П. П. Попов, И. И. Черкасова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 208.
121. Радионова, Н. Ф. Развивающее и развивающееся взаимодействие субъектов образовательного процесса: истоки становления концепции, ее сущность и развитие / Н. Ф. Родионова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 19.
122. Ревякина, В. И. Аксиологические проблемы культуры и образования современной молодежи / В. И. Ревякина // Образование и наука. – 2015. – № 5 (124) – С. 15–26.
123. Ревякина, В. И. Проблемы подготовки и переподготовки учителей к руководству деятельностью педагогических классов / В. И. Ревякина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 1999. – № 5. – С. 19–21.
124. Резникова, Е. В. Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии / Е. В. Резникова, Е. С. Будникова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно–педагогического университета. – 2018. – № 7. – С. 243–255.
125. Родин, О. А. Управление развитием организационной культуры на современном предприятии : специальность 05.13.10 «Управление в социальных и экономических системах» : диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Родин Олег Александрович ; Воронежский государственный университет. – Воронеж, 1999. – 170 с.

126. Рожков, М. И. Воспитание свободного человека : монография / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – Москва : Директ–Медиа, 2020. – 264 с. – ISBN 978–5–4499–1630–3.
127. Романовская, И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – С. 103–116.
128. Российская Федерация. Правительство. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года : Постановление № 1701 [принято от 07.10.2021 г.]. – URL:
<https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccd1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/?ysclid=lvuovxt8hf114148856> (дата обращения: 12.04.2024).
129. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273 (последняя редакция) : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] // Гарант.ру. – URL:
<https://base.garant.ru/77706811/> (дата обращения: 16.05.2023).
130. Российская Федерация. Министерство труда и социальной защиты. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) воспитатель, учитель)» : Приказ № 544н [утверждён от 18 октября 2013 г. с изменениями и дополнениями 25 декабря 2014 г., 5 августа 2016 г.] // Гарант.ру. – URL:
<https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=lnec27s39t121740240> (дата обращения: 03.09.2023).
131. Примерная программа воспитания [одобрена решением федерального учебно–методического объединения по общему образованию (протокол от 2 июня 2020 г. № 2/20)] // Законы, кодексы, и нормативно–правовые акты Российской Федерации. – URL: <https://legalacts.ru/doc/primernaja-programma-vospitanija->

odobrena–resheniem–federalnogo–uchebno–metodicheskogo–obedinenija–
po/?ysclid=lnb50je6in512699558 (дата обращения : 14.09.2023).

132. Пряжников, Н. С. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого–педагогической деятельности / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Вестник Московского университета. – 2014. – № 4. – С. 33–43.
133. Роговая, О. Г. Формирование образовательной среды как фактор повышения качества эколого-педагогического образования // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2006. – №17. – С. 41 – 44.
134. Руднева, И. А., Козырева О. А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением // Высшее образование в России. 2025. №1.
135. Русакова, Е. В. Психологическая технология преодоления профессиональной дезадаптации учителя / Е. В. Русакова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 95–102.
136. Русанова, Д. А. Роль педагогического контроля в изменении отношения студентов к обучению / Д. А. Русанова // Высшее образование в России. –2014. – № 6. – С. 123–129.
137. Сабуров, Х. М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся / Х. М. Сабуров // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3–3. – С. 613–616.
138. Самарцева, Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Самарцева Евгения Георгиевна ; Орловский государственный университет. – Орел, 2012. – 24 с.
139. Самохин, И. С. Аксиологический подход к инклюзивному образованию: компаративный анализ / И. С. Самохин, Н. Г. Соколова, М. Г. Сергеева // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1 (126). – С. 22–27.

140. Самсонова, О. А. Управление трудовым потенциалом работников во взаимодействии с культурой организации : специальность 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Самсонова Ольга Александровна ; Государственный университет управления. – Москва, 2003. – 28 с.
141. Сартакова, Е. Е. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации / Е. Е. Сартакова, Г. А. Окушова, Е. П. Еретнова // Вестник Томского государственного университета. – 2022. – № 481. – С. 206–214.
142. Сафин, А. А. Преодоление профессиональных деформаций, как средство обеспечения социальной безопасности педагога / А. А. Сафин // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 1. – С. 153–155.
143. Создание инклюзивной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования: методические рекомендации / под редакцией Е. Н. Кутеповой, Е. В. Самсоновой. – М. : МГППУ, 2022. – С. 45. – ISBN 978-5-94051-244-8.
144. Сластенин, В. А. Педагогика : учебник / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 566 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 978-5-7695-4762-1.
145. Сластенин, В. А. Основные тенденции развития современной образовательной политики в Российской Федерации / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 23–31.
146. Слепцова, И. Ф. Аксиомодерн как новая парадигма развития системы образования: современность и традиционность / И. Ф. Слепцова // Педагогическое образование: вызовы XXI века : материалы XIV Международной научно–практической конференции, посвященной памяти выдающегося ученого – педагога, академика В. А. Сластёнина. Горно–Алтайск, 21–22 сентября 2023 г. – Ярославль : Международная академия наук педагогического образования, 2023. – С. 160–167.

147. Слюсарева, Е. С. Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования / Е. С. Слюсарева // Известия Дагестанского государственного педагогического университета, психолого–педагогические науки. – 2018. – Т. 12, № 3. – С. 31–34.
148. Слюсарева, Е. С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики / Е. С. Слюсарева // Вестник Костромского государственного университета. 2020. – №1, Т. 26. – С. 104–111.
149. Смирнов, И. П. Есть ли логика в педагогике? / И. П. Смирнов // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 9. – С. 46–51.
150. Смородинова, М. В. Многообразие подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» / М. В. Смородинова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Международной научной конференции. Уфа, ноябрь 2013 г. – Уфа : Лето, 2013. – С. 16–18.
151. Смородинова, М. В. Особенности школьного образования в рамках компетентностного подхода / М. В. Смородинова // Актуальные задачи педагогики : материалы VIII Международной научной конференции. Москва, 20–23 ноября 2017 г. – Москва : Буки–Веди, 2017. – С. 29–31.
152. Станкин, М. И. Профессиональные способности педагога : Акмеология воспитания и обучения : учебное пособие / М. И. Станкин. – Москва : Московский психолого–социальный ин–т : Флинта, 1998. – 363 с. – (Библиотека педагога–практика). – ISBN 5–89502–017–8.
153. Сунцова, А. С. Личностно–профессиональные характеристики педагога инклюзивного образования с позиции компетентностного подхода / А. С. Сунцова, А. А. Баранов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2020. – Т. 30, № 3. – С. 298–306.
154. Тагунова, И. А. Мировые тенденции школьного образования / И. А. Тагунова // Педагогика. – 2019. – № 6. – С. 106–114.

155. Томилов, В. В. Формирование организационной культуры экономических систем / В. В. Томилов // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – № 1. – С. 67–74.
156. Тряпицына, А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4–12.
157. Туринский, В. Ф. Культура организации социальной поддержки детей в современных условиях : специальность 22.00.06 «Социология культуры» : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Туринский Владимир Федорович ; Уральский государственный университет им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2003. – 148 с.
158. Уваров, А. Ю. Цифровая трансформация образования в России сегодня: по материалам II Российско–китайской конференции исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» / А. Ю. Уваров // Образовательные технологии. – 2021. – № 4. – С. 3–16.
159. Урсул, А. Д. Экологическая модель образования: ориентация на устойчивое развитие глобального мира / А. Д. Урсул // Образовательные технологии. – 2019. – № 2. – С. 59–71.
160. Ушаков, К. М. Организационная культура – рискованный объект управления / К. М. Ушаков // Директор школы. – 2009. – № 3. – С. 20–26.
161. Фандей, В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения / В. А. Фандей // Информатизация образования и науки. – 2011. – № 4 (12). – С. 115–125.
162. Филиппов, А. А. Социально–профессиональный статус школьного учителя в современной России : специальность 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук специальность / Филиппов Антон Александрович ; Пензенский государственный университет. – Пенза, 2012. – С. 89–97.
163. Хангельдиева, И. Г. Образовательные экосистемы - тренд развития современного российского образования в ближайшем будущем // Вестник

- Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – №1. – С. 71–73.
164. Харисова, Ф. Ф. Готовность педагогов к работе с учащимися с ОВЗ как фактор эффективности инклюзивного образования / Ф. Ф. Харисова // Молодой ученый. – 2020. – № 23 (313). – С. 573–575.
 165. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Хафизуллина Ильмира Наильевна ; Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2008. – 213 с.
 166. Хитрюк, В. В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В. В. Хитрюк // Вестник Московского университета. – 2015. – № 1. – С. 100–112.
 167. Хитрюк, В. В. Институт инклюзивного образования: к вопросу о механизмах обеспечения качества инклюзивных процессов в образовании / В. В. Хитрюк // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы : материалы II Международного образовательного форума. Ростов–на–Дону, 27–28 октября 2016 г. – Ростов–на–Дону : Южный федеральный университет, 2016. – С. 210–213.
 168. Хитрюк, В. В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов / В. В. Хитрюк // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2015. – Вып. 2 (37). – С. 14–23.
 169. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Хитрюк Вера Валерьевна ; Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта. – Калининград, 2015. – 390 с.
 170. Чеботарева, О. В. Инклюзивные ценности как компонент организационной культуры общеобразовательной организации / О. В. Чеботарева // Вестник Северо–Кавказского федерального университета. – 2023. – № 3. – С. 228–234.

171. Чеботарева, О. В. Инклюзивные ценности общеобразовательной организации как признак ее устойчивого развития / О. В. Чеботарева // Актуальные вопросы образования, науки и культуры в интересах устойчивого развития : сборник статей участников Международной научно–практической конференции. Арзамас – Нижний Новгород – Эркнер, 30–31 марта 2023 г. – Арзамас : Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2023. – С. 94–97.
172. Чекалева, Н. В. Подготовка студентов к реализации идей модернизации образования / Н. В. Чекалева // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы : сборник научных статей / отв. ред. Д. М. Федяев. – Омск : ОмГПУ, 2002. – Ч. 1. – С. 38–41.
173. Чекалева, Н. В. Эффекты модернизации педагогического образования / Н. В. Чекалева // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3 (16). – С. 175–178.
174. Чемпи, Дж. Реинжиниринг корпорации : манифест революции в бизнесе : перевод с английского / Дж. Чампи, М. Хаммер ; [пер. Ю. Корнилович]. – 3-е изд. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 274 с. – (Библиотека генерального директора. Серия «Школа современного бизнеса» ; Т. 1). – ISBN 978–5–91657–088–5.
175. Червонный, М. А. Педагогическая практика будущих учителей в условиях современной образовательной среды / М. А. Червонный, А. А. Власова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022) : сборник статей III Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. Москва, 17–18 ноября 2022 г. – Москва : Московский государственный психолого–педагогический университет, 2022. – С. 193–210.
176. Шамсутдинова Д. В. Социально-педагогические условия интеграции лиц с ограниченными возможностями — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2002. — 215,[1] с.; 20. — ISBN 5-7464-0820-4.

177. Шейн, Э. Х. Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн ; [пер. с англ. С. Жильцов]. – Москва [и др.] : Питер, 2011. – 330 с. – ISBN 978–5–4237–0194–9.
178. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Шумиловская Юлия Валерьевна ; Шуйский государственный педагогический университет. – Шуя, 2011. – 27 с.
179. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, Ю. В. Мельник, Е. В. Самсонова, А. Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 62–78.
180. Юрченко, Ю. В. Инклюзивная компетентность субъектов образовательного процесса: к вопросу о понятии и структуре / Ю. В. Юрченко // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 207–214.
181. Arnold, D. R. Corporate culture and the marketing concept: a diagnostic instrument for utilities / D. R. Arnold, L. M. Capella // Public Utilities Fortnightly. – 1985. – Vol. 116. – P. 32–38.
182. Covay Minor, E. Insights on how to shape teacher learning policy: The role of teacher content knowledge in explaining differential effects of professional development / Covay Minor, L. M. Desimone, J. Caines Lee, E. Hochberg // Education Policy Analysis Archives. – 2016. – № 24 (61). – URL: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2365> (дата обращения: 12.05.2023).
183. Harris, P.R. Managing cultural differences / P.R. Harris, R.T. Moran. – Houston, TX : Gulf Publishing Company, 1991. – 639 p.
184. Hughey, J. Individual Personalized Learning / J. Hughey // Educational Considerations. – 2020. – Vol. 46, № 2. – URL: <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2237> (дата обращения: 12.05.2023).
185. Loreman, T. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom / T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey. – London ; New York : RoutledgeFalmer, 2005. – P. 59–62.

Приложение А (справочное)

Комплекс мероприятий по развитию инклюзивной компетентности учителей в условиях общеобразовательной организации

Этап I: Оценка готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования:

1. Оценка когнитивно-ценностного компонента инклюзивной компетентности;
2. Оценка содержательно-технологического компонента инклюзивной компетентности;
3. Оценка рефлексивно-диагностического компонента инклюзивной компетентности.

Методы: опрос, тестирование, самоанализ.

Цель – проверить готовность педагогов к работе в рамках инклюзивного образования.

Этап II. Апробация комплекса мероприятий по развитию инклюзивной компетентности в условиях общеобразовательной организации.

Таблица А. 1

Комплекс мероприятий по развитию инклюзивной компетентности
учителей в условиях общеобразовательной организации

Подэтап	Форма	Название мероприятия/цель мероприятия	Сроки реализации
Теоретический	Инклюзивное образование как общественно -педагогическое явление		
	Семинар теории	Идея и назначение инклюзивного образования. Цель - выявление и обобщение знаний педагогов о сути и концепции инклюзивного образования	

Практико-ориентированный	Коучинг	«Я - специалист. Уверен в своих силах!» Цель - предотвращении возникновения отрицательных эмоциональных состояний у педагогов, занимающихся с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Домашнее задание - изучение законодательных актов, касающихся инклюзивного образования, а также подготовке докладов.	
	Бизнес-симуляция	«Парламентские слушания». Цель - развитие собственного мнения по вопросам инклюзивного образования, выявление проблем, связанных с осуществлением права на образование у лиц с ограниченными возможностями, а также разработку предложений по улучшению ситуации в области образования.	
	Дискуссия	«Повышение готовности образовательных учреждений к инклюзивному образованию». Цель заключается в побуждении педагогов к решению проблемы готовности образовательных учреждений к инклюзивному образованию и развитие критического мышления.	
Этап усовершенствования	Индивидуальная инициатива	Оценка готовности образовательного учреждения с целью стимулирования знаний в рамках модуля «Инклюзивное образование как общественно - педагогическое явление»	
Специальные образовательные потребности детей с ограниченными возможностями			
Теоретический	Коучинг	«Мир необычного ребенка». Цель – способствовать пониманию общих и специфических закономерностях развития детей с ОВЗ.	
	Проблемно-ориентированный семинар	Характеристики детей с речевыми нарушениями. Цель - ознакомлении с особенностями детей с речевыми нарушениями, их особыми образовательными потребностями, а также необходимостью создания специальных условий для удовлетворения этих потребностей.	
Теоретический	Информационный семинар	Характеристики детей с задержкой психического развития. Цель - ознакомить со специфическими особенностями учащихся с ЗПР, особыми образовательными потребностями и требуемыми специальными условиями для их удовлетворения.	
	Методический мост	Характеристики детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ). Цель - ознакомить с особенностями обучающихся с СДВГ, их образовательными потребностями и необходимостью создания специальных условий для их удовлетворения.	

Практико-ориентированный	Семинар по проблемному проектированию	«Большой круг» по решению профессиональных задач. Цель - помочь развить практические навыки определения специфических образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и составления прогноза их будущего развития.	
	Метод инсценировки	Цель - создание условий для развития навыков решения проблемных ситуаций в рамках инклюзивного образования.	
	Имитационная игра	«Китайские шашки» Цель - обобщить и систематизировать теоретические знания о специфических образовательных навыках детей с ограниченными возможностями здоровья, выявить проблемы в определении ООП.	
Этап усовершенствования	Индивидуальная инициатива	Психолого-педагогическое обследование ребенка, имеющего трудности в обучении (на выбор), анализ специальных условий, прогноз дальнейшего развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и потребностей.	
Методы, приемы и формы организации инклюзивного образования			
Теоретический	Консультация с запланированными ошибками	Методические подходы к организации учебного процесса в инклюзивном классе. Основная цель данного мероприятия заключается в ознакомлении с организацией и формированием взаимосвязи между всеми участниками образовательного процесса, включая адаптационный период для детей с ограниченными возможностями здоровья.	
	Редактирование	Методические подходы к организации учебного процесса в инклюзивном классе. Цель - ознакомление с методами включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья во взаимодействие со сверстниками, организация образовательного пространства.	
	Видеолекция	Технологии создания и функционирования инклюзивного образовательного пространства, методы проведения оценки результатов деятельности обучающихся. Цель - помочь усвоить и систематизировать информацию о технологиях организации инклюзивного образования.	
	Выставка-ярмарка педагогических идей	Вовлечение родителей детей с особыми воспитательными потребностями в коррекционно-воспитательную деятельность. Цель заключается в определении и обобщении способов вовлечения родителей детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс в рамках инклюзии.	

	Методический симпозиум	Способы и приемы развития толерантного отношения к детям с ОВЗ. Цель - обсудить с педагогами методы и приемы, которые способствуют развитию уважения к индивидуальности каждого обучающегося.	
Практико-ориентированный	Практическое занятие	«Развитие связной речи в инклюзивном образовании». Цель - передача знаний и навыков по организации развития связной речи у детей в рамках инклюзивного образования. Домашнее задание: подготовить план урока, используя методы и приемы деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями.	
	Игра - тренинг	Участники мероприятия активно подготавливают фрагменты уроков, на которых демонстрируют различные методические приемы и технологии ведения занятий с детьми в инклюзивном классе. Цель - содействовать формированию практических навыков в организации образовательного процесса в рамках инклюзивной среды.	
	Импровизационная игра	Развитие внутреннего стимула и активного участия обучающихся в процессе обучения и в рамках инклюзивного образования путем интеграции игровых технологий. Цель – использование игровых технологий в условиях инклюзивного образования.	
Этап усовершенствования	Индивидуальная инициатива	Планирование содержания занятия, оценка его эффективности и проведение анализа результатов (на выбор).	
		Выявление сложностей, с которыми сталкиваются родители в ходе инклюзивного обучения, а также определение методов их поддержки.	
		Представить информацию для законных представителей обучающихся по особенностям семейного воспитания ребенка с ограниченными возможностями (нозологическая группа на выбор).	
Организация и содержание работы междисциплинарной команды, деятельность психолого-педагогического консилиума (ППк) (в условиях закрытия образовательных организаций в связи с карантином, занятия проходили в дистанционном формате)			

Теоретический	Информационный семинар	Технология взаимодействия педагогической команды и специалистов психолого-педагогического сопровождения. Цель - систематизация и обобщение знаний, необходимых педагогам для успешной организации психолого-педагогической поддержки в условиях инклюзивного образования.	
	Информационная консультация (анализ методической литературы) онлайн форма	Построение адаптированной образовательной программы, индивидуального учебного плана. Цель - исследование структуры АОП, ИУП	
Практико-ориентированный	Показ видеофильма по организации ППк	Цель - выявление способов интеракции специалистов ППк.	
Этап отработки	Индивидуальная инициатива	Составление и изучение индивидуального учебного плана на учащегося (на выбор)	

Этап III.

Исследование уровня готовности педагогов к работе в области инклюзивного образования.

Методы - опрос, «Вечер вопросов и ответов».

Цель - установление результативность педагогических средств, ориентированных на развитие инклюзивной компетентности в условиях общеобразовательной организации.

Приложение Б (справочное)

Рациональный путь решения педагогических инклюзивных ситуаций

Ситуация

При работе в классе было замечено, что между всеми детьми сложились отношения, за исключением заикающегося ребенка. Он был замкнут и не общался ни с кем, старался избегать контактов с одноклассниками. Он не был вовлечен в общие дела и не приглашался к участию в совместных играх. Ваши действия по изменению данной ситуации.

1. Измените ситуацию в классе путем того, что вмешаетесь в ситуацию.

Рациональный путь решения. Это правильный подход, поскольку педагог не должен оставаться безучастным к проблеме.

2. Оцените положение с законными представителями учащихся.

Рациональный путь решения. Это может быть полезно, поскольку родители могут помочь в решении проблемы. Однако важно не разглашать личную информацию о ребенке без его согласия.

3. Обсудите ситуацию с детьми.

Рациональный путь решения. Это может быть эффективно, если ученики осознают, что их поведение было неправильным. Однако важно провести обсуждение таким образом, чтобы не унизить ребенка, который заикается.

4. Оцените положение с законными представителями заикающегося ребенка.

Рациональный путь решения. Это может быть необходимо, если родители могут помочь в решении проблемы. Однако важно не разглашать личную информацию о ребенке без его согласия.

5. Игнорирование проблемы приведет к ее решению.

Рациональный путь решения. Такой подход неверен, поскольку проблема не исчезнет сама по себе.

6. Другие варианты.

Рациональный путь решения. Педагог может также привлечь к решению проблемы школьного психолога или социального педагога.

Аргументация: Лучшим вариантом в данной ситуации является попытка вмешаться и разрешить ситуацию. Педагог может поговорить с детьми о важности принятия и поддержки друг друга, а также организовать совместные мероприятия, в которых заикающийся ребенок сможет принять участие. Для решения данной проблемы также требуется провести разговор с родителями детей с целью получить их поддержку.

Ситуация

На родительском собрании, ряд родителей остро выразили свое недовольство тем, что Вы, в качестве учителя, уделяете слишком много времени детям с ограниченными возможностями здоровья, в то время как обычные дети не получают достаточного внимания, развития и интеллектуального роста. Какое решение предпримите Вы?

1. Постараетесь внимательно выслушать все упреки и претензии со стороны родителей, не игнорируя их, но и не фиксирую внимание на проблеме

Рациональный путь решения. Такой подход не позволит просто отмахнуться от проблемы и, возможно, будет способствовать дальнейшему распространению конфликта.

2. Пошагово и успешно постараетесь убедить родителей в том, что они ошибаются.

Рациональный путь решения. Сложно убедить родителей, убежденных в своей правоте в своей точке зрения.

3. Для улучшения взаимодействия с родителями и обеспечения им более ясного представления о том, как происходит образование и воспитание их детей, предлагается организовать открытый урок для всех родителей.

Рациональный путь решения. Этот метод является наиболее рациональным, поскольку он позволяет продемонстрировать подход к обучению и рассмотреть вопрос с различных точек зрения, сотрудничая с родителями для достижения общей цели— лучшего обучения и развития детей.

4. Проконсультируйтесь у администрации.

Рациональный путь решения. Это может быть полезно, поскольку администрация может помочь в решении проблемы.

5. Другие варианты.

Рациональный путь решения. Педагог может также привлечь к решению проблемы школьного психолога или социального педагога.

Аргументация: Наилучшим решением будет пригласить всех родителей на открытый урок. Таким образом, родители смогут наблюдать за работой педагога с детьми, у которых есть ограничения по здоровью, и оценить влияние этой работы на развитие других детей. Также важно проконсультироваться у администрации, чтобы получить поддержку в решении проблемы.

Ситуация

Во время занятий обучающийся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) часто беспокойно двигается, отвлекается, постоянно двигает ногами и встает. Каковы будут Ваши действия?

1. Выставите низкую оценку.

Рациональный путь решения. Этот подход неэффективен и может привести к ухудшению поведения ребенка.

2. Продолжаете урок, не обращая внимания на это.

Рациональный путь решения. Такой подход также неверен, поскольку проблема не исчезнет сама по себе.

3. Побеседуете с ребенком после уроков.

Правильный ответ. Это хороший способ понять, что вызывает такое поведение ребенка и найти способы ему помочь.

4. Свяжетесь с родителями и устроите разговор с ними.

Правильный ответ. Это может быть полезно, поскольку родители могут помочь в решении проблемы.

5. Поставите в известность администрацию школы.

Правильный ответ. Это может быть необходимо, если ребенок продолжает проявлять агрессию или если администрация может помочь в решении проблемы.

6. Другие варианты.

Правильный ответ. Педагог может также привлечь к решению проблемы школьного психолога или социального педагога.

Аргументация: Лучшим вариантом в данной ситуации является беседа с ребенком после уроков. Это позволит педагогу лучше понять ситуацию и найти индивидуальный подход к ребенку. Также важно привлечь к решению проблемы родителей ребенка и школьного психолога.

Приложение В (справочное)

Сопровождение участников образовательного процесса с использованием инновационных технологий, реализующих комплексную многоуровневую поддержку участников

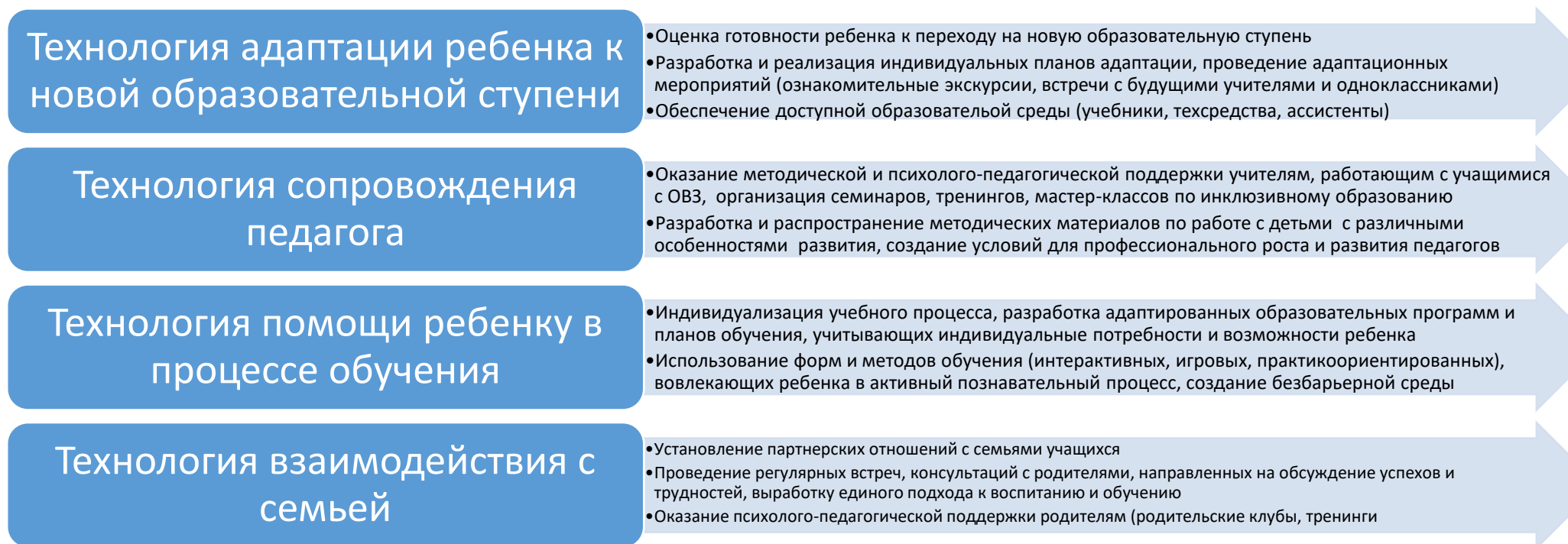


Рис. В. 1. Сопровождение участников образовательного процесса с использованием инновационных технологий, реализующих комплексную многоуровневую поддержку участников



Технологии построения адекватной возможностям ребенка подачи программного материала в контексте адаптации образовательной программы для различных категорий детей с ОВЗ по каждой отдельной компетенции или предмету (технология разработки индивидуальной образовательной программы)



Технология выделения детей группы риска по различным видам дезадаптации (образовательной и/или поведенческой)



технология проведения междисциплинарных консилиумов специалистов, что способствует выстраиванию приоритетов и определению стратегии медицинского и психолого-педагогического сопровождения как в конкретные моменты, так и на длительные периоды, а также оценке эффективности той или иной стратегии сопровождения;



Технология оценки внутригрупповых взаимоотношений для решения задач сопровождения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства

Рис. В. 2. Основные технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной образовательной среде



Увеличение мотивации к профессиональному росту, расширение навыков в разрешении разнообразных межличностных ситуаций, повышение уровня удовлетворенности работой, снижение уровня тревожности в рабочих обстоятельствах.

Рис. В. 3. Алгоритм реализации технологии сопровождения учителя в процессе инклюзивной деятельности



Рис. В. 4. Средства инклюзивной деятельности, переводящие индивидуальный интерес в инициирование конкретной деятельности

Приложение Г (справочное)

Анкета опроса учителей, начинающих работать в инклюзивном образовании

Опрос педагогов по развитию инклюзивной компетентности проводится с целью выявления текущего уровня знаний и навыков учителей в области инклюзивного образования, а также определения потребностей в дополнительном обучении и поддержке.

1. Как вы оцениваете свой уровень инклюзивной компетентности на данный момент (по шкале от 1 до 10)?
2. Какие стратегии и методики обучения вы используете при работе с учащимися, имеющими особенности развития или инвалидность?
3. Каким образом вы гарантируете равные возможности для всех учеников в вашем классе?
4. Какие принципы лежат в основе вашей работы с детьми, имеющими разнообразные специальные потребности?
5. Считаете ли вы, что в вашей школе достаточно внимания уделяется развитию инклюзивной педагогической практики?
6. Как вы считаете, какие дополнительные ресурсы или программы могли бы помочь вам улучшить свою инклюзивную компетентность?
7. Какие трудности вы испытываете в работе с инклюзивными группами учащихся и как вы их преодолеваете?
8. Считаете ли вы, что ваши коллеги поддерживают вас в развитии инклюзивной компетентности?
9. Какие области вы считаете наиболее важными для повышения вашей инклюзивной компетентности?

Спасибо за участие в опросе! Ваши ответы помогут нам лучше понять потребности педагогов в развитии инклюзивной компетентности и улучшить качество образования для всех учащихся.

Приложение Д (справочное)

Анкета опроса учителей, имеющих стаж работы в инклюзивном образовании

Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы:

1. Какой опыт работы в инклюзивном образовании у вас имеется?
2. Какие стратегии и методики вы применяете при обучении детей с особыми образовательными потребностями?
3. С какими трудностями сталкиваетесь при работе в инклюзивной среде?
4. Какие методические приемы помогают вам развивать инклюзивную компетентность?
5. Как важно наличие специальной подготовки для работы с детьми с особыми потребностями?
6. Считаете ли вы необходимым внедрение дополнительных образовательных программ для повышения уровня инклюзивной компетентности учителей?
7. Какие изменения в системе образования вы считаете необходимыми для развития инклюзивного образования?
8. Какие ресурсы и поддержку вы видите необходимыми для успешной работы в инклюзивной среде?

Спасибо за уделенное время и ценные ответы!

Приложение Е (справочное)
**Экспертные листы оценивания готовности общеобразовательной
 организации к осуществлению инклюзивного образования**

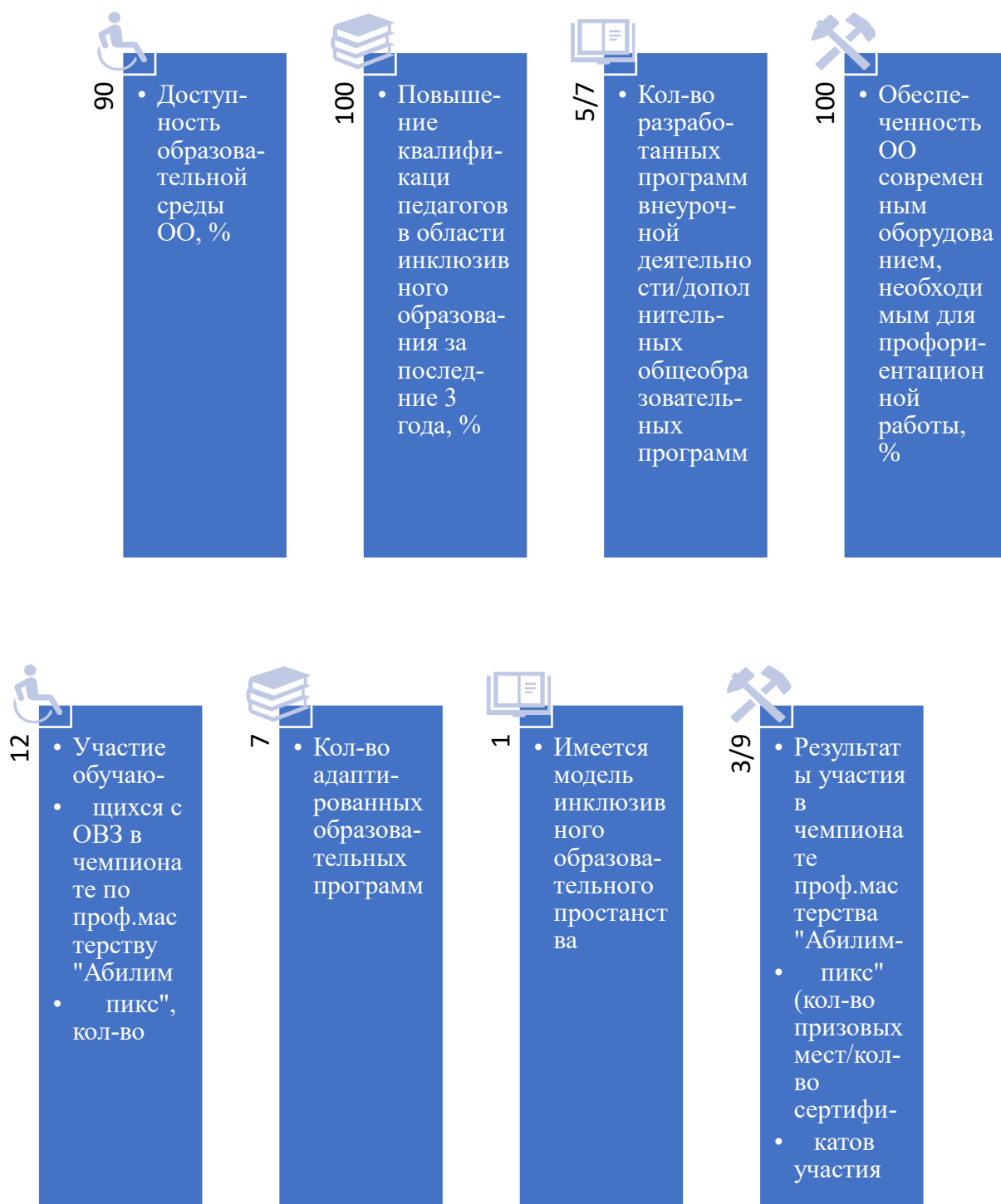


Рис. Е. 1. Экспертный лист оценивания готовности к осуществлению инклюзивного образования МОУ С(К)ОШ г.Ноябрьск

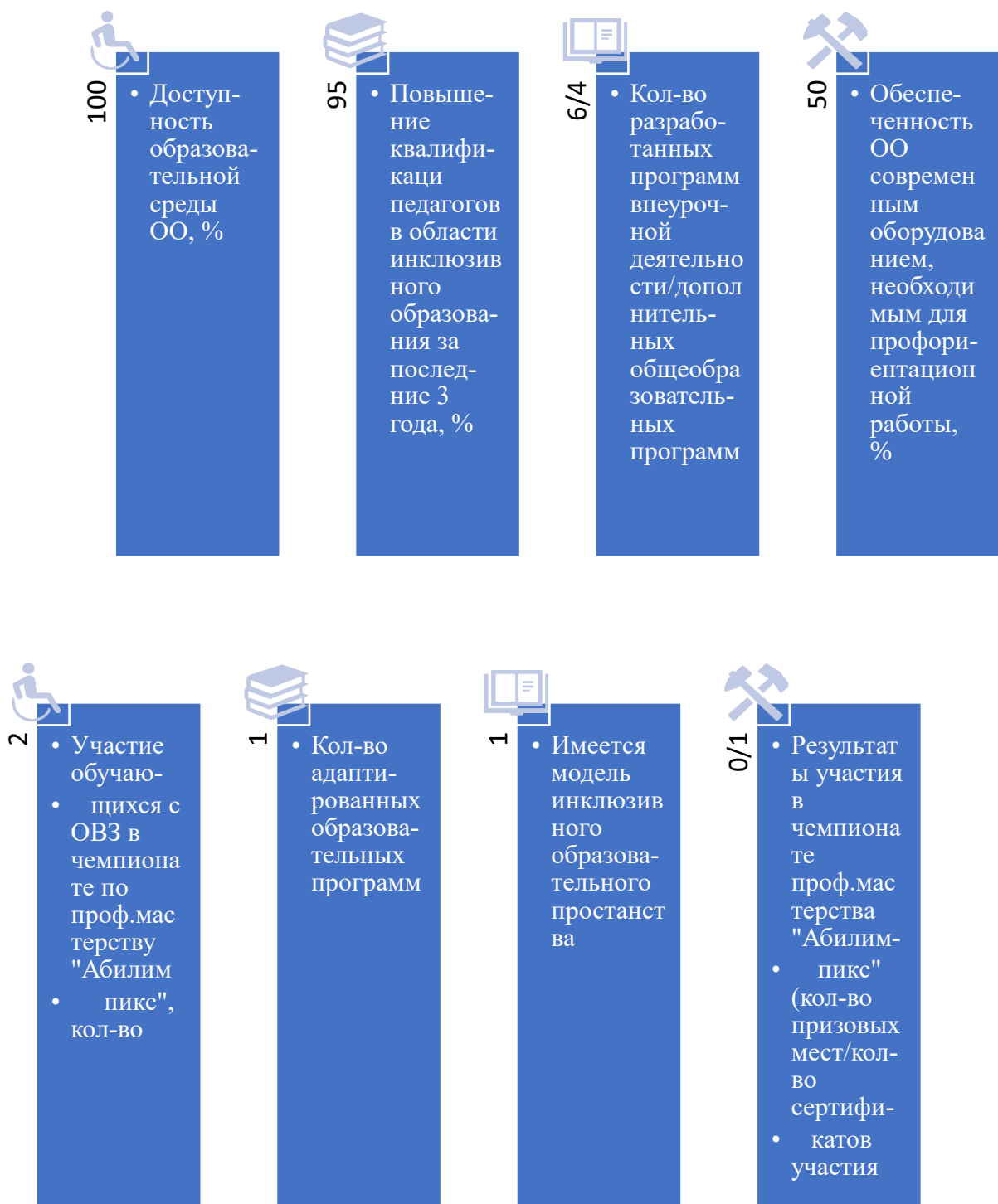


Рис. Е. 2. Экспертный лист оценивания готовности к осуществлению инклюзивного образования МОУ СОШ №10 г.Ноябрьск

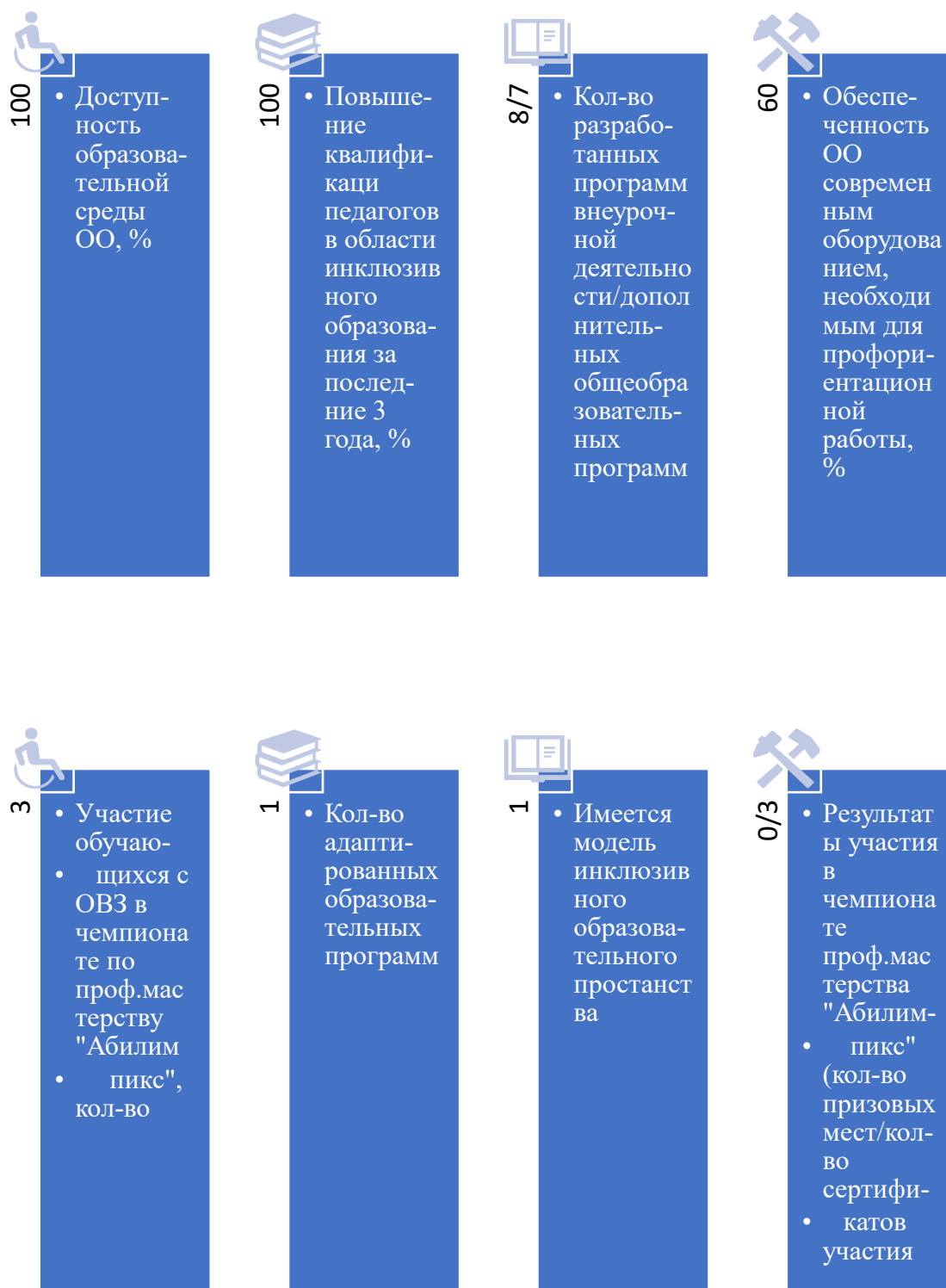


Рис. Е. 3. Экспертный лист оценивания готовности к осуществлению инклюзивного образования МОУ СОШ №2 г.Ноябрьск

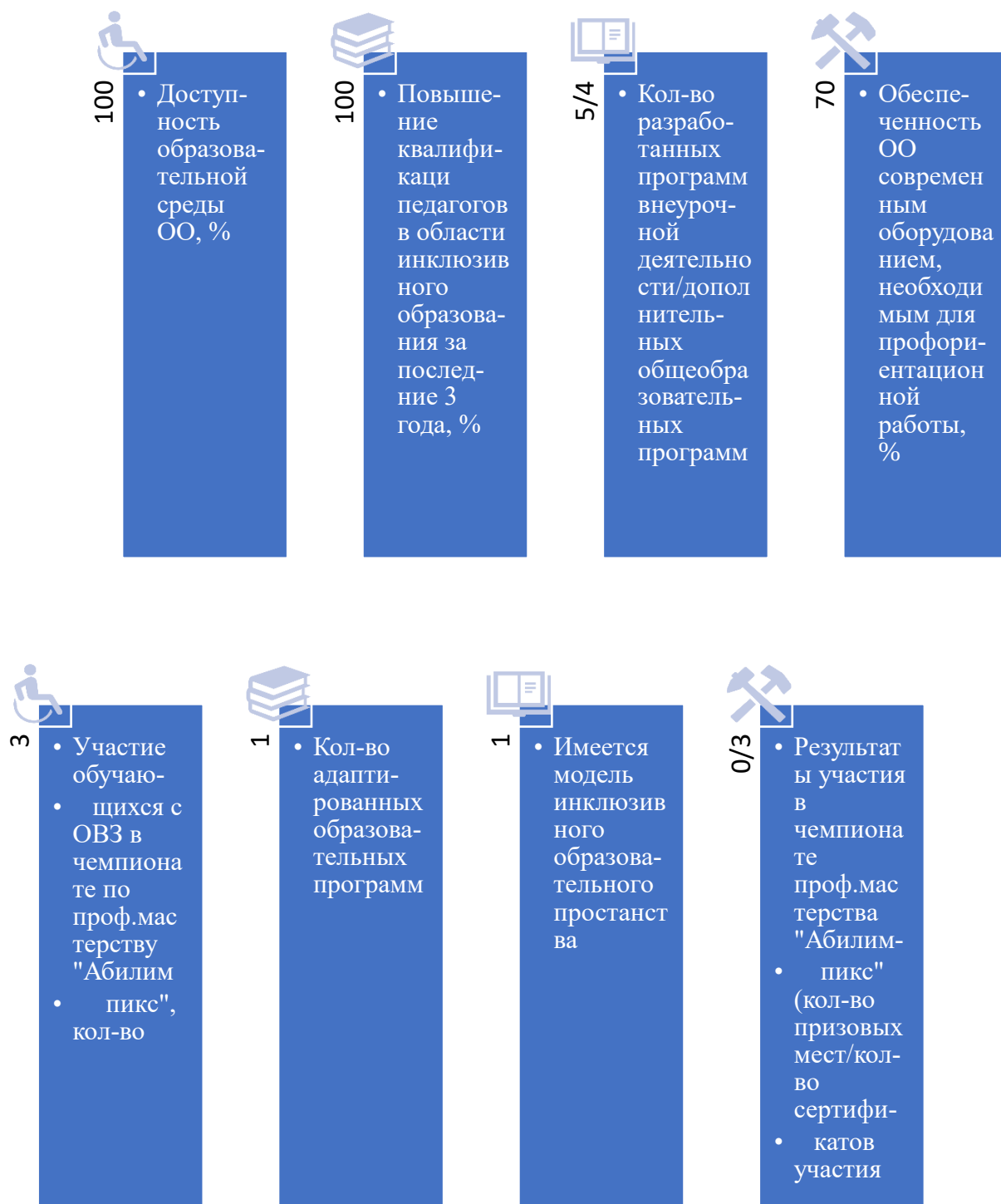


Рис. Е. 4. Экспертный лист оценивания готовности к осуществлению инклюзивного образования МОУ «Школа с.Катравож имени Героя Советского Союза А.М.Зверева»

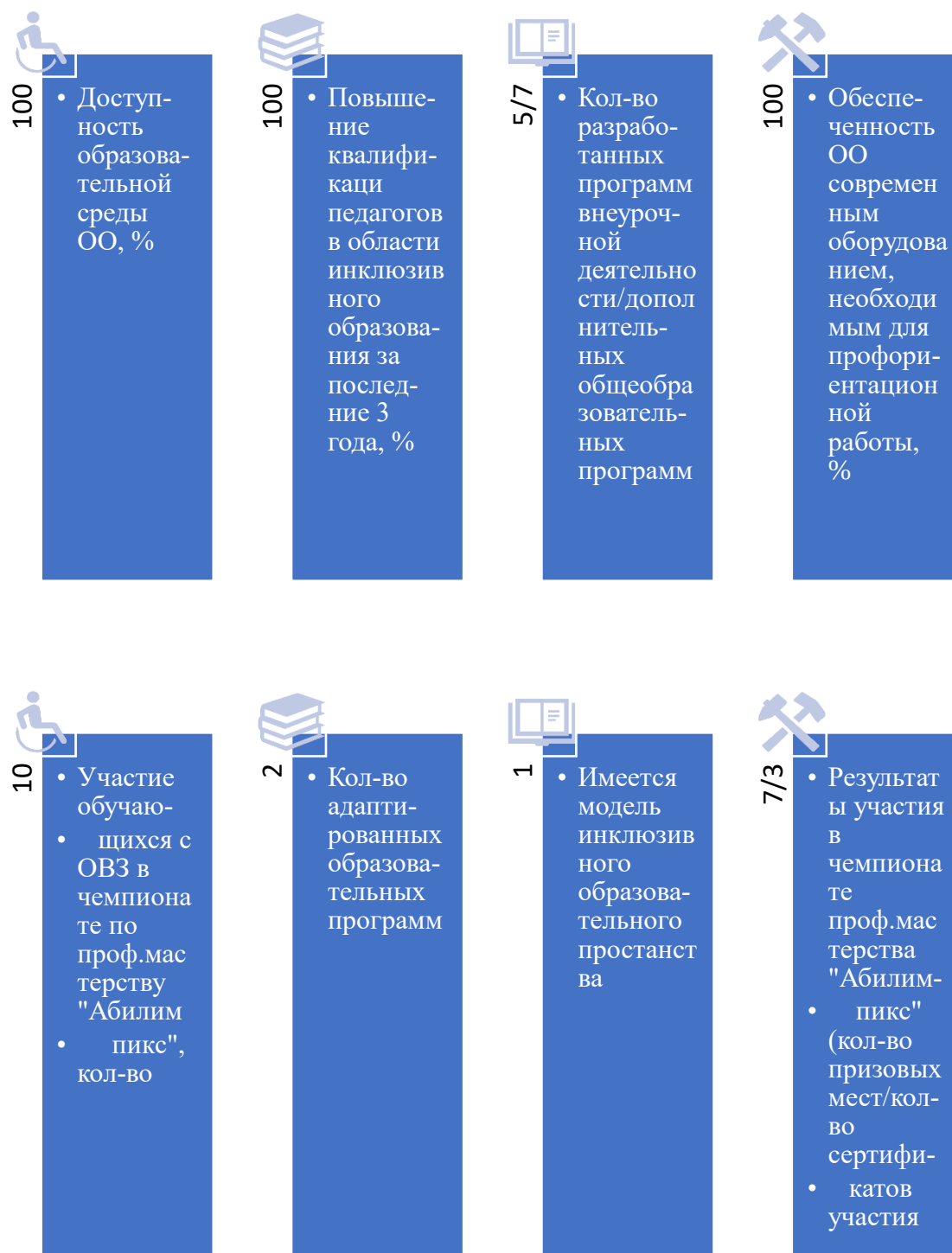


Рис. Е. 5. Экспертный лист оценивания готовности к осуществлению инклюзивного образования МОУ «СОШ №9» г.Надым

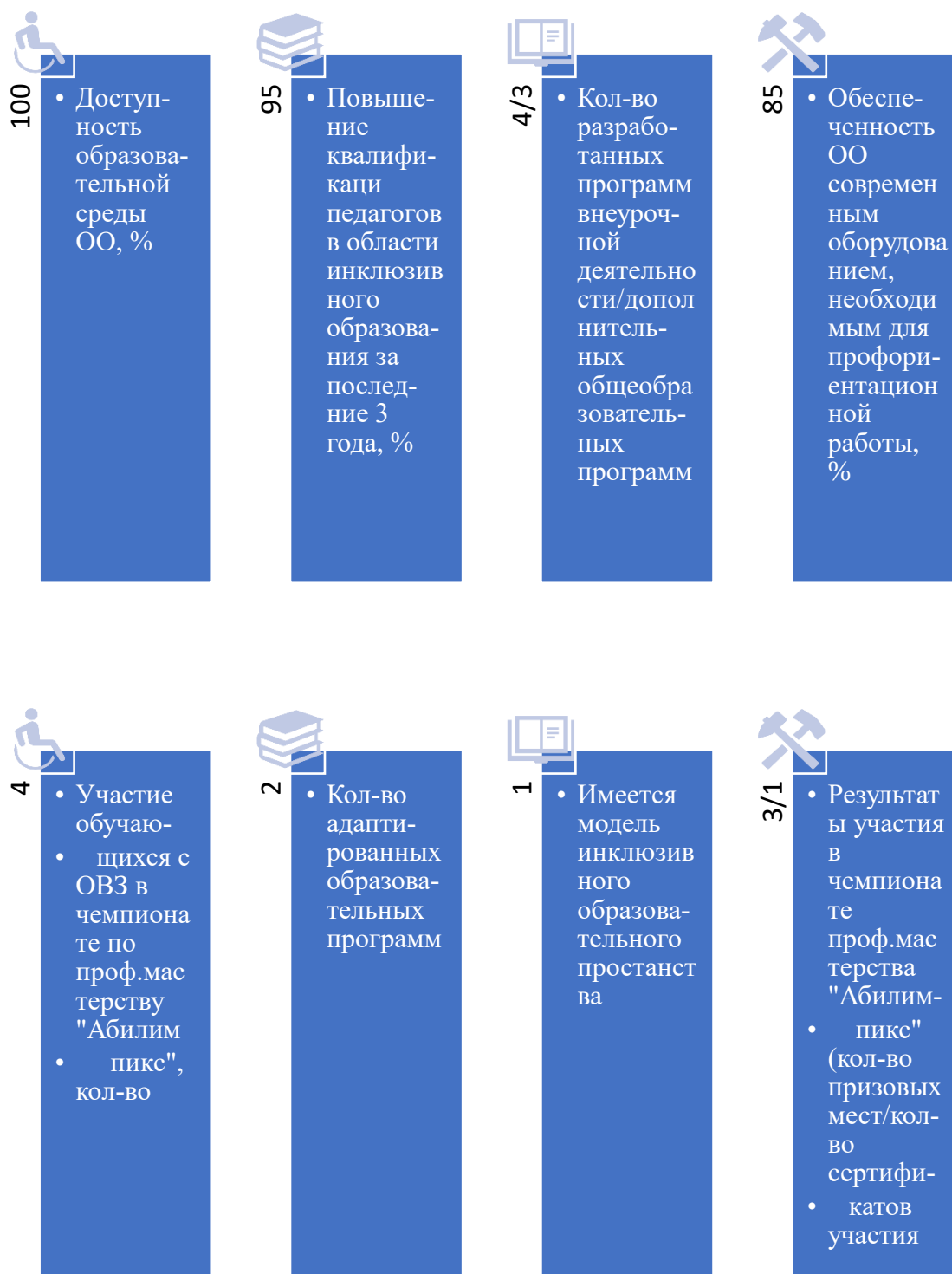


Рис. Е. 6. Экспертный лист оценивания готовности к осуществлению инклюзивного образования «Новопортовская школа-интернат имени Л. В. Лапцуя» Ямальского района

Приложение Ж (справочное)

Таблица Ж. 1

Экспертная карта оценивания уровня профессиональной компетентности учителя школы, осуществляющего инклюзивное образование

Дата _____ Класс _____ Предмет _____

Учитель _____

Тема урока _____

Цель урока _____

Показатели	Баллы учителя	Баллы проверяющего
Знание и понимание принципов инклюзивного образования: способность адаптировать учебный процесс и материалы под различные потребности учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями		
Организация учебного процесса: умение планировать и структурировать занятия таким образом, чтобы обеспечить доступность материалов и заданий для всех учащихся, а также содействовать сотрудничеству в группе		
Коммуникативные навыки: способность эффективно общаться и взаимодействовать с учащимися, их родителями и коллегами с целью создания благоприятной образовательной среды		
Работа с индивидуальными образовательными программами: умение составлять и корректировать ИОП для каждого учащегося с особыми образовательными потребностями, обеспечивая их индивидуальное обучение и развитие		
Оценка и обратная связь: способность оценивать успехи учащихся, выявлять их потенциальные возможности и трудности, а		

также предоставлять им конструктивную обратную связь.		
Обладание навыками работы с различными методиками и технологиями обучения, которые могут помочь учащимся с особыми образовательными потребностями успешно усваивать знания и навыки.		
Умение адаптировать учебный материал и использовать разнообразные образовательные ресурсы		
Готовность к сотрудничеству с другими специалистами, такими как психологи, логопеды, дефектологи Коллаборация между различными специалистами.		
Создание индивидуализированного и поддерживающего учебного процесса для каждого учащегося		
Средний балл за урок (% учащихся, получивших оценку не ниже 3)	Заполняет учитель	-
Вовлеченность учащихся (кол-во времени, проведенного учащимися, активно участвующими в уроке/ количество вопросов, заданных обучающимися)	-	Заполняет проверяющий
Соотношение традиционных и инновационных методов	-	Заполняет проверяющий

Примечания: 0- в содержании урока нет данного показателя

- 1- В содержании урока есть показатель, но в общей системе работы не представлен
- 2- Данный показатель есть в системе работы и представлен в уроке

Приложение 3 (справочное)

План график мероприятий

МКОУ «С(К)ОШ» (работающей над созданием условий для обучения учащихся с нарушением интеллекта, нарушением слуха, нарушением зрения)

Тема. Введение в инклюзивное образование	Тренинг по жестовому языку	Мастер-класс по методу осязательной наглядности
• Дата: 15.11.2022. • Форма проведения: семинар для педагогов • Цель: ознакомление с основами инклюзивного образования и методами работы с детьми с особыми потребностями	• Дата: 22.11.2022. • Форма проведения: практическое занятие • Цель: обучение сотрудников жестовому языку для эффективного общения с глухими обучающимися	• 10.12.2022. • Форма проведения: мастер-класс • Цель: ознакомление с методом осязательной наглядности

МОУ СОШ №2 (работающей над созданием условий для обучения учащихся с нарушением зрения)

Тема. Специализированные технологии работы	Организация инклюзивных уроков	Выставка работ учащихся
• Дата: 05.12.2022. • Форма проведения: вебинар • Цель: ознакомление с современными технологиями работы со слабовидящими обучающимися	• Дата: 15.11.2023. • Форма проведения: открытые уроки • Цель: демонстрация инклюзивного подхода в обучении	• 20.02.2023. • Форма проведения: выставка • Цель: презентация творческих работ детей с нарушением зрения

МОУ СОШ №10 (работающей над созданием условий для обучения учащихся с расстройством аутистического спектра)

Тема. Методы работы с детьми с РАС	Групповые занятия по социализации	Конференция для родителей
• Дата: 18.11.2022. • Форма проведения: теоретический семинар • Цель: обучение педагогов методам поддержки и обучения детей с РАС	• Дата: 10.01.2023. • Форма проведения: открытые уроки • Цель: развитие социальных навыков детей с РАС	• 05.02.2023. • Форма проведения: конференция • Цель: обучение вопросам поддержки детей с РАС и обмен опытом

Приложение И (справочное)

Примерный план работы ресурсных центров и творческой группы по реализации помощи учителям в создании поддерживающей образовательной среды, соотношение их работы

Таблица И.1 – План мероприятий ресурсного центра общеобразовательных организаций

Период	Мероприятия
<i>для учителей МОУ СОШ №10 (уч-ся с РАС)</i>	
15.11.2019	Консультация учителей по оснащению кабинетов средствами для визуальной поддержки (картинки, символы, графики)
25.11.2019	Практическая консультация «Как адаптировать учебные материалы для детей с РАС»
10.12.2019	Тренинг «Особенности обучения детей с РАС»
10.01.2020	Мастер-класс «Применение методов визуальной поддержки в обучении детей с РАС»
20.01.2020	Семинар «Создание индивидуальных образовательных программ для детей с РАС»
10.02.2020	Онлайн-консультация по вопросам взаимодействия с родителями детей с РАС
20.02.2020	Тренинг «Организация индивидуальных коррекционно-развивающих занятий для детей с РАС»
01.03.2020	Семинар «Работа с сенсорными особенностями детей с РАС»
15.03.2020	Организация инклюзивных мероприятий (театрализованные представления, выставки, спортивные соревнования) с участием детей с РАС.
<i>Для учителей МКОУ С(К)ОШ (уч-ся с нарушением интеллекта)</i>	
17.11.2019	Рекомендации по разработке и адаптации учебных материалов для работы с учащимися с нарушением интеллекта
27.11.2019	Семинар «Особенности обучения детей с умственной отсталостью в инклюзивной среде»
15.12.2019	Мастер-класс «Использование игровых технологий в обучении детей с ОВЗ»
15.01.2020	Особенности воспитания учащихся с нарушением интеллекта
20.02.2020	Консультация по организации фестиваля «Творчество без границ»
<i>Для учителей МОУ СОШ №2 (уч-ся с нарушением зрения)</i>	
20.11.2019	Практический семинар по созданию доступной и комфортной образовательной среды для учащихся с нарушением зрения
05.12.2019	Круглый стол «Психологические особенности воспитания учащихся с нарушением зрения»
16.12.2019	Мастер-класс «Создание библиотеки адаптированных учебных материалов и пособий для учащихся с нарушением зрения»
20.01.2020	Устный журнал «Благоприятная семейная атмосфера: подводные камни и течения»

Таблица И.2 - Примерный план работы творческой группы по реализации помощи учителям в создании поддерживающей образовательной среды, разработке индивидуальных образовательных планов

Период	Мероприятие
<i>Задача: помощь учителям в создании безопасной и поддерживающей образовательной среды</i>	
сентябрь	Обсуждение и разработка принципов создания безопасной среды, определение ответственных членов группы за реализации каждого принципа.
сентябрь	Встреча с родителями: представление концепции инклюзивного образования, обсуждение принципов создания безопасной среды дома [96 с. 95].
октябрь	Консультация учителей по реализации разработанных принципов [36] в повседневной работе класса: организация пространства, установление правил взаимодействия, создание атмосферы уважения и доверия.
ноябрь	Мониторинг: наблюдение за динамикой взаимоотношений в классе, анализ результатов
<i>Задача: помощь учителям в разработке индивидуальных образовательных планов</i>	
сентябрь	Содействие в сборе данных: осуществление диагностики для выявления персональных образовательных нужд обучающихся.
сентябрь	Оказание консультационных услуг по разработке персонализированных планов обучения для обучающихся, с учетом его особых потребностей и способностей.
октябрь	Участие в обсуждении: представлении родителям индивидуальных образовательных планов детей, ответы на вопросы, доработке планов с учетом пожеланий родителей.
октябрь	Мониторинг реализации индивидуальных планов в учебном процессе
ноябрь	Анализ результатов реализации индивидуальных планов
<i>Задача: организация обеспечения доступности учебного материала</i>	
сентябрь	Организация процедуры оценки доступности учебного материала [23] для всех учащихся, выявление барьеров.
октябрь	Помощь в разработке способов адаптации учебного материала, например, использование альтернативных форматов, аудиовизуальных материалов, специализированных программ.
ноябрь	Мониторинг внедрения разработанных методов адаптации учебного материала в повседневной практике.
Ноябрь - декабрь	Наблюдение за результатами, корректирование методов адаптации по необходимости.

Таблица И.3 - Соотношение плана творческой группы и ресурсных центров

Период	Творческая группа (табл. И.2)	Ресурсные центры (табл. И.1)
Сентябрь	Определение принципов безопасной среды, сбор данных	Консультации по диагностике и индивидуальной поддержке
Октябрь	Консультации по реализации принципов, обсуждение индивидуальных планов	Практические консультации по адаптации материалов
Ноябрь	Мониторинг динамики в классе, реализация индивидуальных планов	Мастер-классы и тренинги по особенностям работы с детьми с ОВЗ
Декабрь	Наблюдение за результатами, корректировка методов	Семинары и практические занятия

Приложение К (справочное)

Буклет ««Ребенок в центре внимания: инклюзивные технологии и методики»»

Что такое инклюзивное образование? Инклюзивное образование — это подход, при котором каждый ребенок имеет право учиться и развиваться в общей образовательной среде. Оно создает условия, при которых дети с особыми образовательными потребностями могут вместе с обычными детьми	Наши главные цели: ○ Сделать обучение доступным и безопасным для всех детей. ○ Развить у детей навыки общения и сотрудничества. ○ Создать атмосферу взаимного уважения и понимания.	<i>Добро пожаловать в мир инклюзивного образования, где каждый ребенок — неповторимая личность, заслуживающая особого внимания и заботы. Наш буклет разработан для того, чтобы помочь педагогам освоить новые методики и технологии, которые сделают процесс обучения лёгким</i>	«РЕБЕНОК В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ: ИНКЛЮЗИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И МЕТОДИКИ»  Доброшкола <i>Всё получится!</i>
	Новшества и инновации: Проектная деятельность Вместо традиционных уроков попробуйте заняться проектной деятельностью. Выберите актуальную тему, разбейте класс на малые группы и предложите каждой группе исследовать свой участок темы. Затем пусть дети представят результаты своего исследования в виде презентации, доклада или спектакля. 	 Инклюзивный ресурсный центр ... ЯНАО, г.Ноябрьск, пр.Мира, 79а МКОУ «С(К)ОШ» ... Тел.89124330791 ... Руководитель: Чеботарева Ольга Владимировна ... Время работы: 12.00-16.00	

Театральная терапия

Театр — мощный инструмент развития навыков общения и взаимодействия. Попробуйте поставить спектакль с участием всех детей, вне зависимости от их способностей. Театр помогает развить фантазию, память и навыки актёрского мастерства.

Клубы общения и взаимопомощи

Старшие школьники могут выступать кураторами младших классов, помогая им в учебе и бытовых делах. Это укрепляет доверие и дружбу между детьми разных возрастов и способностей.

Ваши помощники:

- Наставники: специалисты по инклюзивному образованию готовы прийти на помощь в любое время.
- Родители: партнеры и друзья вашего дела, готовые поддержать и помочь.
- Волонтеры: студенты и молодые профессионалы, желающие испытать себя в новом деле.



Библиотека адаптированных материалов

Создайте библиотеку, содержащую адаптированные учебные материалы, пособия и пособия для детей с особыми образовательными потребностями. Это облегчит работу педагогов и принесёт пользу всем ученикам.



"Инклюзия — это не просто место, где среди «нормальных» учится человек с особенностями. Речь не про то, чтобы включить человека в ту или иную сферу жизни из жалости или желания показаться толерантным и принимающим отличия. Инклюзия — это доступная среда для каждого."



Помните: инклюзия начинается с улыбки и заканчивается радостью!

