

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

*На правах рукописи*



**МОРОЗОВА Виктория Игоревна**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ  
С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

Сергеев Николай Константинович  
академик РАО, доктор  
педагогических наук, профессор

Волгоград – 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	3
<b>Глава 1. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как педагогическая проблема.....</b>	<b>18</b>
1.1. Особенности взаимодействия педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.....	18
1.2. Сущность и содержание профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.....	46
1.3. Критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.....	68
Выводы по первой главе .....	84
<b>Глава 2. Процесс формирования профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.....</b>	<b>88</b>
2.1. Модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.....	88
2.2. Констатирующий этап эксперимента: диагностика исходного уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.....	110
2.3. Экспериментальная проверка модели формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.....	128
Выводы по второй главе .....	161
Заключение .....	164
Список литературы .....	170
Приложения .....	196

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Модернизационные и инновационные изменения в системе образования в последние десятилетия привели к обновлению теоретико-методологических, организационно-содержательных и технологических принципов функционирования и развития образовательной сферы. Это вызвано в том числе, изменением международной и государственной политики в области соблюдения и защиты прав граждан с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время процесс инклюзии в образовании, под которым понимается совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и детей, не имеющих таких ограничений, получает все большее распространение. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ, все дети имеют право получать равный доступ к образованию вне зависимости от разнообразия их образовательных потребностей или индивидуальных возможностей. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и Национальный проект «Образование» (проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей») обозначают важность формирования системы непрерывного профессионального образования и обретения педагогами компетенций по работе с различными категориями учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. В Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020г. перед обществом ставится задача обеспечения высоких стандартов жизни и равных условий для каждого человека на всей территории страны, обеспечения качества образования для всех школьников, которых становится все больше. Постановление Правительства РФ от 23 марта 2021 г. № 449 «О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации "Доступная среда» ориентирует образовательные учреждения на создание правовых,

экономических и институциональных условий, способствующих интеграции людей с ограниченными возможностями в общество и повышению уровня их жизни. «Концепция развития системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов в Российской Федерации на период до 2025 года» одной из главных задач ставит развитие инклюзии и увеличение степени вовлеченности детей с ОВЗ в жизнь общества, формирование к ним отношения как к равноправным участникам общественной жизни.

Это значительно влияет на весь процесс подготовки специалистов по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования, который необходимо осуществлять с ориентацией на их готовность работать в школьных классах и группах, объединяющих в своем составе нормотипичных детей и учащихся с особыми образовательными потребностями. Одним из основополагающих документов, обуславливающих процесс подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в этом плане, является профессиональный стандарт. В нем инклюзивная компетентность педагога отнесена к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагога осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзии, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ОВЗ в среду образовательной организации, создание условий для его развития и саморазвития. Вместе с тем, данный документ отражает необходимость сформированности у педагогов не только профессиональных компетенций, но и личностных, таких, как, например, их готовность «принимать» различных детей, с их индивидуальными особенностями, учебными достижениями, языком, культурой.

Формирование готовности к реализации инклюзивного образования у педагогов начинается в вузе. Будущему педагогу необходима профессиональная установка на обучение и воспитание любого ребенка,

вовлечение родителей как активных участников педагогического процесса, взаимодействие с другими, более узкими специалистами, включенными в жизнь ребенка (тьютор, дефектолог, социальный педагог, координатор по инклюзивному образованию). Педагоги современной школы должны уметь изучать, рассматривать и активно задействовать потенциал родительского влияния на ребенка с нарушениями в развитии, подключать ресурсы сотрудничества взрослых сообществ в целях повышения эффективности учебно-воспитательного взаимодействия.

Несмотря на то, что вопросы готовности педагогов к инклюзивной профессиональной деятельности обширно изучаются в современных исследованиях, лишь небольшая часть из них представлена работами, посвященными взаимодействию учителя с семьями в инклюзивной образовательной среде. В учреждениях высшего профессионального педагогического образования данная тема чаще всего изучается студентами в таких дисциплинах, как «Специальная педагогика и психология», «Специальное и инклюзивное образование», «Сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Семейная психология». В указанных дисциплинах рассмотрение проблемы чаще всего носит характер описания теоретических основ и практической работы с детьми с ОВЗ и семьями вообще, при этом, как правило, недостаточно представлены научно обоснованные положения по подготовке будущего учителя к взаимодействию с семьей в инклюзивном образовании. Исходя из важности и актуальности указанной проблемы, учитывая особенности теории и потребности практики в ее решении, существует необходимость в исследовании подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Степень научной разработанности проблемы.** К настоящему времени в педагогической науке сложились определенные предпосылки для исследования проблемы формирования у будущего педагога компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Общие теоретико-методологические положения формирования профессиональной компетентности педагогов отражены в трудах А.М. Аронова, В.С. Безруковой, Н.Е. Дружинина, И.А. Зимней, А.М. Кондакова, Н.К. Сергеева, В.В. Серикова, В.А. Сластенина, М.М. Шалашовой и других.

В последние годы появился ряд исследований, посвященных проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию: рассмотрено понятие «инклюзивная компетентность», освещены этапы формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов, разработаны и реализуются модели подготовки к инклюзивному образованию уже работающих педагогов в системе повышения квалификации (Т. Brandon, D. Charlton, L. Florian, Н. Linklater, И.В. Возняк, Л.В. Горюнова, Т.Г. Зубарева, Л.О. Ильина, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, Е.Б. Хомутова и др.), раскрыты особенности подготовки специалистов к инклюзивной деятельности в образовательной организации (С.В. Алехина, Ю.В. Глузман, Н.В. Горбунова, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Н.О. Садовникова, М.М. Семаго, Т.А. Ярая и др.), доказано положительное влияние правильно организованной инклюзивной среды на социализацию не только детей с ОВЗ, но и на обучающихся с нормативным развитием (О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова, Н.Н. Малофеев, Н.Я. Семаго и др.).

Вместе с тем, несмотря на существующие исследования в данном направлении, многие важные аспекты взаимодействия школы и отдельного педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании в психолого-педагогической науке исследованы недостаточно. Не в полной мере разработаны теоретические основы формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, в том числе необходимый для этого технологический инструментарий, что иллюстрирует ряд **противоречий**, затрудняющих реализацию подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями

обучающихся в инклюзивном образовании:

– между потребностями взаимодействия образовательных организаций, реализующих инклюзивные практики, с семьями обучающихся и недостаточным владением выпускниками педагогических вузов современными технологиями и приемами решения задач, связанных с построением конструктивного взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– между необходимостью организации эффективного взаимодействия современного педагога с семьей обучающихся в инклюзивном образовании и неготовностью студентов-будущих педагогов к педагогическим действиям в реальных ситуациях профессиональной коммуникации с семьями школьников;

– между потенциалом образовательного процесса вуза в подготовке будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и недостаточной представленностью в целевых ориентирах вуза и используемых технологиях профессиональной подготовки специалистов направленности на данный процесс.

Поиск путей разрешения данных противоречий позволил сформулировать **проблему исследования**, заключающуюся в недостаточной разработанности теоретических основ и технологий их реализации при подготовке будущего педагога к эффективному взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Тема диссертационного исследования:** «Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании».

**Цель исследования** – обоснование, разработка и апробация педагогической модели формирования в вузе профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Объект исследования** – процесс вузовской подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Предмет исследования** – формирование профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании.

**Гипотезой исследования** выступает предположение о том, что подготовка будущего педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании будет успешной, если разработана и внедрена научно обоснованная модель формирования профессиональной компетентности, предусматривающая:

– ориентацию процесса на критерии, показатели и уровни профессиональной компетентности студентов-будущих педагогов во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании;

– изучение специального курса, посвященного проблемам взаимодействия педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, в рамках психолого-педагогической подготовки будущих педагогов;

– включение студентов в реальное педагогическое взаимодействие с родителями, на основе овладения ими теоретических знаний, в процессе педагогической практики и с помощью современных коммуникативных технологий;

– стимулирование профессионального самоопределения и саморазвития студентов в решении задач взаимодействия с семьями в инклюзивном образовании.

**Задачи исследования:**

1. Выявить специфические особенности взаимодействия педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

2. Уточнить сущность, структуру профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

3. Обосновать критерии, показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

4. Научно обосновать, разработать и апробировать в педагогической практике модель формирования профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Теоретико-методологическую основу исследования составили:**

– *основные положения личностно-деятельностного подхода*, в соответствии с которыми деятельность субъекта рассматривается как ключевой фактор развития его личности (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков и др.); *положения целостного подхода*, в соответствии с которыми исследования личностных свойств осуществляются целостно, через призму интегративных и системных свойств (А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и др.), позволяющие рассматривать компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании как сложное многокомпонентное целостное личностное качество, которое обладает такими характеристиками как система функций (В.С. Ильин, В.В. Сериков и др.) и единство компонентов (А.А. Глебов, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев и др.), позволяющее определять совокупность характерных черт процесса формирования компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как динамической системы; *идеи аксиологического подхода*, позволяющие целенаправленно проектировать педагогическое обеспечение процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании через формирование ценностного сознания и ценностного

отношения как социально значимых для профессиональной деятельности (Е.В. Бондаревская, А.В. Кирьякова, Н.С. Розов, В.А. Сластенин и др.), послужившие важным методологическим ориентиром при разработке теоретических основ подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– *работы отечественных и зарубежных исследователей по проблемам инклюзивного образования* (С.В. Алехина, Т.Г. Богданова, Ю.В. Глузман, Н.В. Горбунова, Л.В. Горюнова, Е.Н. Кутепова, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Е.В. Самсонова, Н.Я. Семаго, М. Ainscow, Т. Booth, В. Cagran, Ph. Horne, J.-R. Kim, Т. Majoko, М. Nind и др.) и *исследования в области изучения взаимодействия* (Б.Г. Ананьев, М.М. Асильдерова, Н.В. Ковчина, Н.А. Кузнецова, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.), позволившие уточнить сущность и структуру профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– *концепции профессиональной компетентности педагога* (А.М. Аронов, В.С. Безрукова, Н.Е. Дружинин, И.А. Зимняя, А.М. Кондаков, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, М.М. Шалашова и др.) и *концепции по моделированию и проектированию инновационных образовательных систем* (Н.М. Борытко, В.В. Гузеев, В.С. Безрукова, Е.И. Сахарчук и др.), а также *психолого-педагогические и дидактические основы применения интерактивных технологий обучения* (Дж. Дьюи, Дж. Брунер, Л.Л. Балакина, Н.Г. Ускова, Н.А. Менчинская, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, С.Л. Рубинштейн и др.), послужившие важным теоретическим ориентиром при разработке модели формирования профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Методы исследования**, применяемые в работе, разделены на группы:

– *теоретические*: анализ научной литературы (философской, педагогической, психологической, методической), нормативно-правовых

документов, учебных планов и рабочих программ по дисциплинам профессиональной подготовки педагогического вуза; синтез, обобщение, моделирование;

– *диагностические*: опросно-диагностические методы, тестирование, анализ документации;

– *эмпирические*: метод организационного планирования (формирование группы участников и формулирование принципов работы), опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы;

– *статистические*: количественный анализ, ранжирование, шкалирование, математические методы обработки результатов опытно-экспериментального исследования с применением Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна-Уитни.

**Опытно-экспериментальной базой исследования** выступили Волгоградский государственный социально-педагогический университет и Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета. Педагогическую выборку составили 130 студентов данных образовательных организаций, включая экспериментальную и контрольную группы.

**Основные этапы исследования.** Исследование осуществлялось в три этапа.

**На первом этапе (2015–2016 годы)** – теоретическом – проводился анализ научной литературы (философской, педагогической, социально-педагогической и психологической), диссертационных исследований по изучаемой проблеме, осуществлялся выбор методологических подходов и интерпретация их основных положений применительно к предмету исследования.

**На втором этапе (2017–2018 годы)** – констатирующем – проводилось пилотажное исследование, в ходе которого проводились беседы, анкетирование, опросы, анализировались продукты деятельности студентов;

в результате были определены уровни профессиональной компетентности будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**На третьем этапе (2019–2021 годы)** – опытно-экспериментальном – осуществлялась эмпирическая работа, в рамках которой разрабатывалась теоретическая модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании; осуществлялась ее экспериментальная проверка; проводилась оценка ее эффективности; корректировались выводы; оформлялся текст диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– впервые дано определение понятию «взаимодействие с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» как социально-педагогической системе, направленной на установление продуктивных межличностных отношений, позволяющих вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, способствующих расширению взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса;

– уточнено понятие «педагогическая компетентность во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» как сложного многокомпонентного качества личности педагога, проявляющегося в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании. В качестве структурных компонентов искомой компетентности определены: готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность

взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию;

– разработана и экспериментально проверена теоретическая модель формирования компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

**Теоретическая значимость исследования определяется:**

– вкладом в развитие теории профессионального образования: в области формирования профессионально значимых личностных качеств педагога, обеспечивающих ему наиболее полную самореализацию в профессиональной деятельности, ориентированную на достижение задач инклюзивного образования;

– расширением понятийно-категориального аппарата профессиональной педагогики за счет уточнения понятия «компетентность будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» и выявления структуры данной компетентности, критериев ее сформированности;

– доказательством необходимости подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Полученные в ходе исследования результаты, могут служить теоретической базой для решения научных проблем формирования профессиональной компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании иных уровней и типов образования.

**Достоверность результатов исследования** обусловлена использованием совокупностью методологических подходов методологической обоснованностью и соответствием полученных результатов целостному подходу к решению проблемы формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании; использованием комплекса методов, соответствующих сущности исследуемого феномена;

корректной организацией параллельного исследования в экспериментальной и контрольной группах; статистической значимостью полученных результатов, проверенной с помощью математических методов обработки данных с применением Т-критерия Вилкоксона и U-критерия Манна-Уитни и их апробацией.

**Практическая ценность исследования заключается в:**

– расширении задач профессиональной подготовки будущих педагогов в направлении обучения их эффективному взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании;

– апробации и экспериментальном подтверждении теоретической модели формирования компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся инклюзивном образовании;

– разработке и внедрении в образовательный процесс вуза спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании»;

– введении в процесс реализации психолого-педагогической практики студентов разнообразных форм взаимодействия с субъектами (студентов и обучающихся, студентов и педагогов, студентов и родителей), которые создают условия для проявления компетентности во взаимодействии с родителями в инклюзивном образовании;

– разработке диагностического инструментария оценки динамики формирования компонентов компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы преподавателями системы высшего педагогического профессионального образования, в системе повышения квалификации педагогических кадров, координаторами инклюзивного образования в образовательных организациях, а также учителями-предметниками и классными руководителями.

**На защиту выносятся следующие положения:**

**1.** Взаимодействие педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой социально-педагогическую систему, направленную на установление продуктивных межличностных отношений, позволяющих вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, расширение взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса.

**2.** Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании понимается как сложное многокомпонентное качества личности педагога, проявляющееся в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании: принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования; включать семьи в инклюзивный образовательный процесс; применять различные способы и средства педагогической коммуникации и общения; взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса; осуществлять рефлексивно-прогностическую деятельность; готовность к профессиональному и личностному развитию. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании может быть сформирована на разных уровнях: утилитарном (крайне низком), элементарном (низком), функциональном (среднем), профессиональном (высоком).

**3.** Теоретическая модель формирования компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой совокупность трех блоков: теоретико-методологического, операционально-деятельностного и результативно-оценочного. Теоретико-методологический блок содержит в качестве методологического ориентира формирования компетентности у будущих

педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании включает личностный, деятельностный и аксиологический подходы; а в качестве теоретической основы – принципы формирования компетентности (принцип коммуникативной направленности обучения, принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности, принцип гуманизации содержания образования). Операционально-содержательный компонент отображает содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании посредством разработанного и реализованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании». Результативно-оценочный блок модели обусловлен критериями сформированности перечисленных выше компонентов компетентности, их показателями и уровнями сформированности (утилитарный, элементарный, функциональный, профессиональный).

**4. Формирование компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании** эффективно осуществляется, если, во-первых, ими изучается разработанный в исследовании спецкурс «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании», реализуемый на трех уровнях: элементарном (теоретическом), функциональном (практическом) и профессиональном (на уровне психолого-педагогической практики) с применением проблемно-поисковых (проблемная лекция, мини-лекция информационно-проблемного характера, кейс-метод и техника анализа проблемной ситуации), коммуникативно-диалоговых (подготовка обращения к родителям, техника «жужжащие группы», техника «мозговой штурм»), имитационно-игровых и рефлексивных (ситуационно-ролевые игры, решение обобщенных профессиональных задач, техника защиты творческого проекта) технологий, и, во-вторых, теоретические знания, практические умения и навыки взаимодействия, полученные на занятиях спецкурса, реализуются студентами в практической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении

при прохождении производственных практик, осуществлении волонтерской и стажерской деятельности.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Результаты диссертационного исследования обсуждались на аспирантских семинарах и заседаниях кафедры педагогики ВГСПУ, кафедры французского языка и лингводидактики ИИЯ МГПУ, 14 международных, всероссийских, региональных и областных конференциях, вебинарах, семинарах и круглых столах; были представлены на 6 всероссийских конкурсах, были опубликованы в виде 17 статей, из них 5 публикаций в изданиях, рекомендованных ВАК, 12 публикаций, включенных в базу РИНЦ.

**Личный вклад автора** состоит в участии во всех этапах работы над диссертационным исследованием, личном участии в разработке теоретических основ подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и проведении экспериментальной работы, в разработке ключевых составляющих эксперимента, выполненных лично автором, в апробации результатов исследования, обработке и интерпретации полученных данных, подготовке научных публикаций по итогам выполненной работы.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, содержащего 216 источников, 15 приложений.

# ГЛАВА 1. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

## *1.1. Особенности взаимодействия педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовании*

Распространение в современном мире процесса инклюзии в образовании представляет собой отражение духа нового времени, ценностей постиндустриального общества, проявляющихся в реализации прав всех детей на образование, отказ от универсализации обучения, создание условий для развития личности и индивидуальных способностей каждого учащегося. Ранее традиционная система обучения не предусматривала массовое включение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательные учреждения по причине обучения таких лиц в специальных (коррекционных) учреждениях. Однако, модернизация российского образования, проводимая в последние десятилетия, предполагает значительные изменения в формах обучения детей с ОВЗ, внедрение инклюзивных практик в образовательные учреждения страны. На сегодняшний день современная система образования РФ предполагает несколько вариантов обучения детей с ОВЗ, которые могут быть представлены дифференцированным обучением в коррекционных учреждениях, интегрированным обучением детей в специальных группах общеобразовательных учреждений, индивидуальным обучением, обучением посредством дистанционных технологий, а также инклюзивным обучением.

Термин «инклюзия» (франц. *inclusif*– включающий в себя, от лат. *include*– заключаю, включаю) получил распространение в России в 90-е годы XX века. В данный исторический отрезок времени появились новые международные документы, рассматривающие получение образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, и послужившие источником развития идеи «образование для каждого» во множестве развитых

стран. На Западе такими нормативно-правовыми документами являлись Всеобщая декларация прав человека, Декларация прав ребенка, Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования, Декларация ООН о правах умственно отсталых лиц, Всемирная программа действий в отношении инвалидов, материалы Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями. В отечественном образовании в это время активно реализовывалась медицинская модель помощи лицам с ОВЗ, предполагавшая получение образования такими детьми в коррекционных школах и подразумевавшая их частичную или полную изоляцию от общества. В 1990 году в СССР подписали Конвенцию о правах ребенка, в 1992 году появился Закон «Об образовании в Российской Федерации», а в 2008 году подписана Конвенция о правах инвалидов. В том же году были утверждены Рекомендации Министерства образования и науки РФ по созданию условий для получения образования детьми с ОВЗ в Российской Федерации. В декабре 2010 года в Государственной Думе Российской Федерации начинается долгосрочная работа по изменению российского законодательства в соответствии с Конвенцией о правах инвалидов. Внесение правок, связанных с реализацией инклюзивного образования в РФ, в Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» подписано президентом 29.12.2012 года. Согласно этому закону, каждый ребенок имеет право на обучение, которое может проходить в различных формах, в том числе и совместное обучающимися с особыми образовательными потребностями и обучающимися с нормотипичным развитием. В ст. 2 п. 27 данного Закона закреплено понятие «инклюзивного образования, которое заключается в обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [65]. Тем самым, процесс инклюзивного образования предусматривает не только включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду и учебный процесс, но и трансформацию данных составляющих, которые позволят

обеспечить образовательные потребности каждого ребенка. Правительством Российской Федерации 7 февраля 2018 г. был утверждён межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного общего и дополнительного образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ на 2018-2020 годы, в который включены мероприятия, направленные на решение задач, связанных с проблемами обучения, реабилитации и социализации лиц с ОВЗ. В п. 2. плана одним из важных направлений работы представлена реализация повышения квалификации специалистов в сфере образования, в том числе педагогических работников, касаясь инклюзивного обучения [103]. Следовательно, реализация инклюзии в образовании является приоритетным направлением современного образовательного процесса, под которым законодательство РФ закрепляет равный доступ к получению знаний для всех обучающихся, независимо от их образовательных потребностей и возможностей [22].

В работах Л.А. Казаковой «инклюзивное образование – это равноправное и равноценное взаимодействие детей с ограниченными возможностями здоровья с их здоровыми сверстниками с целью их полноценного психофизического, личностного и социального развития в условиях открытого образовательного пространства. Сущностью инклюзивного образования является гармоничное взаимодействие здоровых людей и людей с ограниченными возможностями здоровья, приобретение опыта социальных отношений, формирование полезных для всех социальных навыков, включение активных процессов личностного саморазвития» [75, с. 51].

Сходное по смыслу определение представлено в работах О.А. Козыревой: «Инклюзия – это процесс, имеющий целью принимать во внимание и удовлетворять разнообразные потребности обучающихся через расширение участия в обучении, в культурной и общественной жизни

и уменьшение числа тех, кто исключен из процесса образования, или тех, кто охвачен образовательным процессом, но не включен в него» [83, с.112].

На наш взгляд, инклюзивное образование не только предоставляет детям с особыми образовательными потребностями возможность быть более успешными в освоении школьной программы, но и способствует формированию коммуникативного поведения, расширению жизненного опыта и успешной социализации. Человеку с ОВЗ предстоит жить в том же обществе, что и выпускникам обычных школ. Ребенку, который посещает образовательное учреждение вместе с детьми с нормативным развитием, гораздо проще будет ощущать себя частью общества, чем выпускнику коррекционной школы. Одновременно с этим инклюзивное образование предполагает включение родителей в образовательный процесс в качестве полноценных его участников, расширение воспитательного влияния семьи на формирование у ребенка нравственных и эмпатийных личностных качеств. Вместе с тем самому взрослому необходимо переосмысление своих собственных позиций в отношении образования ребенка, участия в данном процессе, обладания необходимыми компетенциями, например умение построения диалога, уважение чужого мнения и т.д. Всестороннее развитие детской личности нуждается в единстве и согласованности всей системы воспитательно-образовательных воздействий взрослых на ребенка. Безусловно, что при создании и реализации такой согласованности, активную позицию должны занимать не только специалисты образовательного учреждения, но и семья. Целенаправленные педагогические действия работников школы следует сочетать с воспитательным потенциалом семьи, который необходимо изучать и активно задействовать.

По мнению Н.Я. Семаго, при реализации инклюзивного образования важно учитывать, что его цель заключается в повышении качества жизни ребенка с ограниченными возможностями и его семьи, не исключая при этом других участников образовательного процесса и не ухудшая их качество жизни. В современном обществе возможно и реально построение такой

системы образования, где все дети без исключения смогут быть успешными в достижениях и находиться при этом в физически и психологически комфортных условиях [149].

Анализ работ современных исследователей по проблемам реализации инклюзивного образования в России (С.В. Алехина [4; 5; 189], Т.Г. Богданова [24], Л.В. Горюнова [56], Е.Н. Кутепова [93], И.Ю. Левченко [94], Н.Н. Малофеев [99; 100], О.Г. Приходько [62; 73], Е.В. Самсонова [5], Н.Я. Семаго [148; 149], А.Ю. Шеманов [175]) и за рубежом (Ainscow, Booth, Dyson [188], Mitchel [207], Nind [210], Winzer [214]) показывает необходимость рассмотрения такого важного аспекта школьного образования как взаимодействие между учителями и родителями. При этом, в исследованиях все чаще делается акцент на вовлечении родителя в процесс обучения и принятии новых подходов в образовании. Успешность обучения и воспитания совершенно различающихся между собой учеников инклюзивной школы зависит не только от навыков, умений, знаний и мотивации учителей; первостепенное значение в обеспечении положительных изменений имеет влияние семьи на обучающегося. Однако, проведенный нами в 2016–2017 гг. анализ журналов оказания психолого-медико-педагогических услуг учреждений сферы образования, здравоохранения и социальной защиты показал, что лишь 15% услуг, оказанных специалистами, связаны с непосредственной работой с родителями ребенка [117]. В организации инклюзивной образовательной среды руководителю и педагогическому коллективу учреждения необходимо учитывать, что инклюзия – это не только разработка и реализация материально-технической базы, создающей беспрепятственный доступ ребенка в образовательную организацию. Инклюзивное образование связано с определенным образом выстроенными путями взаимоотношения всех участников образовательного процесса. Безусловно, ключевую роль играет готовность педагогического коллектива к принятию и взаимодействию с детьми с ОВЗ и их родителями. При создании благоприятного климата

в коллективе детской группы необходимо вовлекать родителей детей с особыми потребностями в качестве активных помощников и партнеров. Немаловажным аспектом успешного сотрудничества является взаимодействие родителей детей с ОВЗ с родителями детей с нормативным развитием, обучающихся в условиях инклюзии. Одним из видов деятельности педагога, способствующему частичному восполнению указанного пробела в работе учреждений, является работа с родителями учащихся школы, направленная на гармонизацию отношений субъектов образовательного процесса. Педагогу необходимо знать особенности семей, воспитывающих детей с ОВЗ, которые будут служить опорой для построения эффективного взаимодействия между субъектами инклюзивного образовательного процесса [110; 114; 162].

В педагогической литературе понятия «стиль родительского отношения», «тип семейного воспитания», «родительская позиция» довольно часто рассматриваются как синонимы. Под стилем семейного воспитания понимают многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Одним из главных компонентов диады «родители – ребенок» можно считать родительскую позицию. Обращаясь к определению А.С. Спиваковской, *«родительская позиция – это целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания»*. В ее исследованиях, рассматривающих основные характеристики оптимальной родительской позиции, выделены следующие: адекватность, динамичность, прогностичность [156].

1. *Адекватность* – степень ориентирования родителей в принятии индивидуальных особенностей ребенка, его специфического пути развития, соотношения качеств, объективно присущих ребенку, и качеств, которые видят родители в своем ребенке. При реализации инклюзивного образования, данная характеристика родительской позиции играет важнейшую роль, т.к. много зависит от умения родителей видеть, понимать и принимать индивидуальность своего ребенка. Очень часто, на первых этапах пребывания

в образовательном учреждении, в процессе длительной адаптации, у ребенка с ОВЗ могут проявляться негативные тенденции в обучении (трудности в усвоении новых знаний, коммуникации со сверстниками, нарушение правил поведения). В данной ситуации необходимо учитывать нозологическую специфику особенностей такого включения и педагогами, и родителями (как родителями ребенка с ОВЗ, так и другими родителями коллектива класса). При этом, в дальнейшем, когда в процессе обучения ученика с ОВЗ начнут происходить изменения, порой малозначительные, по сравнению с его одноклассниками, именно адекватность родительской позиции и грамотно расставленные педагогом ориентиры позволят замечать происходящие изменения в развитии школьника. Данная характеристика также взаимосвязана с установлением определенных требований к школьнику с ОВЗ. Вариативность заданий в современных школьных учебниках позволяет обучающимся выполнять задания различных уровней сложности при изучении какой-либо темы. Именно адекватность родительской позиции позволяет соотнести возможности ребенка с клиническим, психологическим, социальным и педагогическим диагнозами, корректируя совместно с педагогом необходимую сторону объема и темпа всех видов школьной нагрузки для ребенка.

2. *Динамичность* – степень нестационарности, подвижности родительских позиций, способность к изменениям форм и способов взаимодействия с ребенком, умение перестроить методы воспитания ребенка по ходу его взросления и в связи с различными изменениями условий жизни семьи. Данная характеристика ярко проявляется в детско-родительских отношениях при поступлении ребенка в детский сад и школу в степени осознания взросления и изменений его статуса. Необходимо отметить, что у ребенка с ОВЗ, по мере взросления, периодически могут ярко проявляться не только позитивные, но и негативные, не выраженные ранее поведенческие и личностные особенности. Это подтверждает неэффективность статической родительской позиции в процессе воспитания. Педагогу необходимо

проводить просветительскую и консультационную работу, связанную с модификацией форм детско-родительских взаимоотношений и методов семейного воспитания.

3. *Прогностичность* – способность родителей к экстраполяции, предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и способность к построению взаимодействия с ребенком с учетом этого предвидения. Данная характеристика тесно связана с динамичностью родительской позиции. Членам семьи в процессе воспитания необходимо становиться главными проектировщиками содержания воспитания и образования своего ребенка, придерживаться определенной запланированной стратегии, а не использовать хаотичный, неупорядоченный набор приемов и средств. Педагогу инклюзивной школы необходимо придерживаться позиции помощника, побуждать родителей к принятию самостоятельных, обоснованных решений, которые напрямую взаимосвязаны с реализацией индивидуального образовательного маршрута, выстроенного специалистами. [109].

Описанные выше характеристики родительской позиции, по нашему мнению, весьма применимы и содержательны для анализа в инклюзивном образовательном учреждении. Их содержание глубоко раскрывается в позиции и действиях родителя, которые он принимает в инклюзивной школе. Педагогу инклюзивного класса можно рассмотреть данные характеристики в качестве объекта первичной диагностики.

Т.Г. Богданова и др. описывают *четыре фазы психологического осознания факта рождения ребенка с нарушениями* в развитии [62].

Наступление *первой фазы* характеризуется появлением у отца и матери страха, тревоги, растерянности. На консультациях у специалистов такие родители могут испытывать смущение и выглядеть отрешенно, плохо идти на контакт, закрываться в себе. И.И. Мамайчук, описывая проявления данной фазы в аспекте детско-родительских отношений отмечает возникновение чувства вины перед ребенком [101].

*Вторая фаза* проявляется в отрицании поставленного диагноза и выражении негативизма, члены семьи пытаются сохранить чувство стабильности семьи через несогласие с поставленным диагнозом, надеждой на врачебную ошибку. Данную фазу характеризует постоянное посещение родителями различных специалистов, чтобы добиться изменения диагноза. Непринятие наличия нарушений у ребенка в течение долгого промежутка времени, невзирая на установленный диагноз, приводит к ряду неприятных последствий. М. Селигман и Р.Б. Дарлинг, описывая состояние родителей, диагностируемое методом самоанализа, отмечают преобладание чувства растерянности, суетливости, несогласованности действий между супругами, а также другими членами семьи. Родители, находящиеся на данном этапе принятия, часто оказывают психологическое давление на ребенка, демонстрируют высокий уровень контроля, имеют четкие представления о том, каким должен быть их ребенок, категоричны в своих требованиях, неуступчивы, могут отказываться от участия в программах раннего вмешательства и помощи специалистов в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ [147].

По мере принятия заболевания ребенка родители могут впасть в депрессию. Это расстройство характеризует *третью фазу*. У супругов наблюдается сниженное настроение, двигательная заторможенность, преобладают чувства обиды, угрызения совести. Нередко гнев семьи проецируется на врачей, педагогов, психологов, не оказывающих, по мнению родителей, квалифицированной медицинской и психолого-педагогической помощи ребенку.

*Четвертая фаза* отражает добровольное и осознанное обращение родителей за помощью к специалистам. Члены семьи понимают необходимость сопроводительной помощи специалистов, готовы к взаимодействию, а в качестве его цели видят успешное развитие ребенка, следование его возможностям и интересам.

Эффективность взаимодействия педагога с родителями и правильное построение тактики общения по вопросам обучения и воспитания ребенка с ОВЗ зависит от фазы, на которой в данный момент находится семья. Отметим, что даже при поступлении 6–8 летнего ребенка с нарушениями в школу, не каждая семья достигает фазы принятия и осознания. Поэтому, анализируя уровни, стадии, фазы, через которые проходят родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо учитывать неоднородность данных семей [115]. Некоторые семьи проходят цикл данных стадий не единожды, например при резком прогрессировании заболевания у ребенка. Также, на проявление стадий оказывают влияние многие другие факторы, в частности особенности культуры, религии, воспитания, продолжительность и проявление предыдущих стадий.

Ю.В. Глузман отмечает, что одной из типовых проблем молодых педагогов в инклюзивной среде является недостаточное взаимодействие с семьями, волонтерами, региональными организациями [47]. В исследовании Е.В. Моцовкиной, В.А. Вишневого подчеркивается важность задействования и активности потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, ориентацией на совместную работу со специалистами, социальную активность [121]. Вместе с тем, в работах отечественных исследователей (Богданова Т.Г. [25], Бурыкина Н.М. [36], Каракулько И.Л. [76], Левченко И.Ю. [95], Мишина Г.А.[158], Стребелева Е.А.[158], Ткачева В.В. [95], Югова О.В. [185] и др.), посвященных проблеме дисфункциональности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, часто указывается на то, что сами родители или заменяющие их лица становятся источником формирования у ребенка дезадаптивных признаков поведения, нарушений социализации, препятствующих в дальнейшем включению в пространство инклюзивной школы. По мнению М.М. Асильдеровой «деструктивное отношение к особенностям развития детей и к ним самим, сочетающееся с нарушением детско-родительских коммуникаций, ведёт к появлению поведенческих

отклонений у детей, что способствует снижению возможностей их социальной адаптации» [11, с. 15]. Особо тяжелым для взаимодействия в работе педагога является случай педагогически несостоятельных родителей, которые несмотря на благоприятные условия жизни допускают серьезные ошибки в воспитании ребенка, выстраивании детско-родительских отношений [13]. Вместе с тем семья является преимущественно закрытой структурой для педагогической и психологической диагностики, родители часто проявляют недоверие к специалисту, опасения по поводу вмешательства в их личную жизнь [10].

Основная причина, затрудняющая успешное включению ребенка с ОВЗ в инклюзивную школу, состоит, по мнению родителей, в том, что школа не сможет учитывать потребности «особого» ученика. В результате этого дети с нарушениями в развитии будут испытывать серьезные трудности в обучении, социальное отторжение и негативное отношение со стороны педагогов школы. В то же время исследования подтверждают, что оптимистично настроенные родители оказывают эффективное воздействие на воспитание, состояние и адаптацию своего ребёнка. По длительности, влияние родителей оказывается даже более долговременным и продуктивным, чем влияние педагогов [76].

В свою очередь, исследования Н.М. Бурыкиной говорят о том, что администрация образовательного учреждения выражает опасение по поводу активности родителей детей с ОВЗ, ожидая от них чрезмерного контроля, вероятность протестов и обращений в вышестоящие инстанции [36]. Однако, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ родители школьников обозначены как полноценные участники учебного процесса, субъекты образования [65]. Изменившиеся условия получения образования требуют сформированности определенных компетенций и у педагогов инклюзивной школы в отношении семьи ребенка с нарушениями в развитии. Вместе с тем, согласно исследованию Л.В. Горюновой, Е.С. Тимченко, Т.В. Корнеевой, 91% руководителей

инклюзивный образовательных организаций выражают обеспокоенность дефицитом компетентных специалистов в области инклюзивного образования и обладающих соответствующими компетенциями [54]. Согласно опросу, проводимого Т.А. Ярой, А.Р. Масалимовой, Д.Г. Васьбиевой, Л.Ю. Грудцыной, только треть учителей знакомы с психофизиологическими особенностями развития детей с ОВЗ, а также методами и приемами взаимодействия с такими учащимися и их семьями. Однако, в целом, большинство педагогов выражают положительное отношение к инклюзивному образованию и готовность к профессиональному развитию в данном направлении [215].

От согласованности и упорядоченности совместных действий педагогов и родителей зависит успешность обучения, социальная адаптация школьника, его психическое и физическое здоровье. Взаимодействие педагога и родителей в инклюзивном образовательном процессе необходимо рассматривать как **педагогическое партнерство**, направленное на выработку и реализацию единых подходов в развитии, обучении и воспитании ребенка. Необходимо отметить, что основная роль в установлении контакта и дальнейшем взаимодействии с родителями отводится педагогу инклюзивной школы. В ходе нашего исследования был проведен систематический анализ психолого-педагогической литературы последних лет, и выделены наиболее часто встречающиеся трудности семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Перечисленные далее трудности могут как напрямую, так и косвенным образом, влиять на отношение родителей к инклюзивному образованию, и на ту позицию, которую он занимает в обучении и воспитании ребенка.

*1. Стрессовое состояние и эмоциональное напряжение родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.*

Согласно наблюдениям отечественных исследователей (Ф.В. Бассин [18], В.А. Вишневецкий [39], Е.Н. Кутепова[93], И.Ю. Левченко [94], О.Г. Приходько [136], О.В. Югова [136, 185]) все члены семьи ребенка с ОВЗ

испытывают пролонгированный стресс, проявления которого индивидуальны и связаны с тяжестью состояния, поставленным диагнозом и возрастом ребенка. В большинстве случаев стрессу наиболее подвержена мать, приписывающая себе вину в рождении «особого» ребенка. Данное неблагоприятное психическое состояние усугубляется возможными проявлениями послеродовой депрессии, сменой жизненного уклада семьи, материальными затратами на обследование и лечение ребенка. Пониженный фон настроения, постоянное беспокойство, тревога, волнение, раздражительность, вспыльчивость, нервозность являются отрицательными последствиями стресса и проявляются во взаимоотношениях между супругами. Обилие повседневных забот, связанных с ребенком с ОВЗ, ведет к повышению физической и моральной нагрузки, вызывает утомление и астенизацию. Полное самоотречение матери, переключение её внимания только на ребенка, формируют у отца и других членов семьи постоянное чувство дискомфорта и одиночества. Между супругами учащаются конфликтные ситуации, содержание которых часто связано с развитием ребенка с ОВЗ, наступает кризис в отношениях. Аффективная напряженность родителей негативно влияет и на взаимоотношения с ребенком. Родители скованы, зажаты, не выражают ярких эмоций, могут быть крайне непоследовательны в воспитании. В исследовании М.М. Асильдеровой отмечено, что необходимо учитывать неоднородность и уникальность трудностей каждой семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, так как она может относиться и к другим социально незащищенным категориям: многодетная, неполная, опекунская, малообеспеченная [15].

Наблюдения И.Ю. Левченко свидетельствуют о том, что родители, воспитывающие детей с ОВЗ, наиболее подвержены депрессивным, порой и суицидальным, состояниям. При консультировании таких родителей диагностируется упадок сил и хроническая усталость, нежелание уделять внимание другим сферам жизни (карьере, личностному росту, духовности и т.п.), кроме семьи и воспитания ребенка. Такое негативное психологическое

состояние способствует развитию или обострению психосоматических заболеваний, что еще сильнее ухудшает общее самочувствие родителя [95].

В организованном нами исследовании по изучению особенностей семей, воспитывающей детей с ОВЗ, приняли участие представители 40 семей. Выборка включала в себя как матерей и отцов, так и прародителей дошкольников шести-семи лет. Все участники исследования являются посетителями групп дневного пребывания Волгоградской областной детской клинической психиатрической больницы, Тракторозаводского комплексного центра социального обслуживания населения г. Волгограда, центра реабилитации детей и подростков-инвалидов «Надежда» г. Волжского Волгоградской области, МОУ Детского сада №97 г. Волгограда. При определении уровня тревожности в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ, нами был проведен анализа показателя «Шкала тревоги» методики диагностики отношения к болезни ребенка (В.Е. Каган, И.П. Журавлева). Согласно полученным диагностическим результатам у 60% семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, были выявлены высокие показатели уровня тревожности. Нами было замечено, что чаще всего родители испытывают беспокойство в отношении неопределенности будущего у ребенка, вопросов, связанных с процессами обучения и воспитания, межличностного взаимодействия. Представители семей не знают будет ли их ребёнок усваивать общеобразовательную программу, какую школу им лучше выбрать, как общаться с педагогами и администрацией, объясняя проблемы ребёнка, и не испытывать при этом социальное отторжение от коллектива других родителей, не будет ли их ребёнок изгоем в коллективе сверстников. Эти переживания часто формируют снижение у родителей потребности в общении, появлению страха перед переменами, связанными с поступлением ребенка в инклюзивную школу, учащению эмоциональных срывов [113; 120].

Педагогу инклюзивной школы необходимо учитывать повышенный уровень тревожности таких семей при организации взаимодействия. Не стоит сообщать о неудачах ребенка или делать акцент на его особенностях при

посторонних. При этом необходимо не создавать у взрослых ощущения сокрытия правды или умалчивания негативных моментов в процессе обучения школьника, так как родители имеют право получать всю интересующую их информацию о своём ребёнке и могут воспринять это как проявление чувства жалости. Построение взаимоотношений с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, необходимо начинать на создании доверия к педагогу, его искреннего желания помочь ребенку стать полноценным участником школьной среды. Основой такого доверительного отношения может стать высокий уровень знаниевой компетенции педагога инклюзивной школы, его стремление понять особенности каждого ребенка в классе и помочь ему в освоении образовательной программы, а также социально значимые качества, такие как уважение плюрализма жизненных позиций, тактичность, деликатность, чуткость и т.п. В дальнейшем, если отношения между членами семьи и педагогом станут крайне благоприятными, может быть рассмотрен вариант организации для такой семьи консультаций у психолога, направленных на снятие напряженности, повышение адаптивных возможностей членов семьи; нормализации их психологического здоровья.

*2. Несоответствие родительским ожиданиям, завышенные требования, отрицание диагноза.*

В процессе взросления ребенка родитель, ориентируясь на собственные знания об онтогенезе, прогнозирует его развитие, успехи и достижения, рост самостоятельности. Через определенное время становится заметно, что развитие ребенка с ОВЗ не соответствует типичным закономерностям, сильно отличается от родительских ожиданий и, в большей степени, характеризуется негативными проявлениями (задержка, регресс) чем у детей с нормативным развитием. Как правило, после установления диагноза, у родителя появляется ложная надежда на излечение, возвращение ребенка к пути нормотипичного развития. Для этого взрослый готов обратиться за помощью, следовать курсу лечения, уделять больше времени на коррекционные занятия, посвящая этому определенный период своей жизни, отдавая приоритет родительской функции.

После консультаций со специалистами и изучения особенностей заболевания начинается принятие и осознание родителем особенностей в развитии его ребенка. Семья понимает, что, возможно, придется отказаться от реализации каких-то жизненных планов, связанных с определенными ценностями и потребностями. На эмоциональном уровне родитель реагирует на это осознание целой гаммой противоречивых чувств [17].

В организованном нами диагностическом исследовании по изучению особенностей семей, воспитывающей детей с ОВЗ, с целью *сравнительной диагностики родительских ожиданий* применялась методика А.И. Баркан «Шкала степени отверженности ребенка в семье». Методика позволяла выявить степень совпадения неблагоприятных и благожелательных черт, имеющих, по мнению родителей, у ребенка с ОВЗ, с их представлениями об «идеальном ребенке». Согласно результатам показателя «Степень совпадения черт», у 30% опрошенных семей наблюдается явное или скрытое отвержение ребенка в семье. Ответы родителей фиксируют значительную степень расхождения между характеристиками «реального» и «идеального» ребенка, в таких семьях проявляется выраженное неприятие ребенка членами семьи. В психологии для подобных случаев применим термин «разбитое зеркало», который описывает разочарование родителей в собственном ребенке, открыто и непрерывно показывающих свое неудовлетворение. В 42% семей ответы соответствуют среднеблагоприятным показателям (в формулировке автора методики). Такие родители понимают и принимают своего ребенка, однако некоторые его личностные черты или индивидуальные особенности могут отвергаться, подвергаться коррекции. У 28% семей диагностирован высокий уровень принятия ребенка в семье, что означает минимальное расхождение в баллах между «идеальным» и «реальным» ребенком в представлениях родителей. Такая семейная среда является благоприятной для успешного развития человека, родители понимают нозологические особенности ребенка, учитывают их в процессе воспитания и взаимодействия [171; 172].

Несоответствие уровня притязаний родительского отношения с реальными возможностями школьника с ОВЗ не позволит ему стать успешным в процессе школьного обучения. Задачей специалиста инклюзивной школы становится содействие родителям по формированию адекватного отношения к ребенку с ОВЗ, с учетом его особенностей и потребностей. Обязательным условием для успешного взаимодействия становится ознакомление взрослых с индивидуальной программой развития ребенка. Предоставление информации должно отражать все стороны развития ребенка, в том числе его слабые и сильные стороны в обучении. При этом уместно учитывать уровень психолого-педагогической грамотности родителя, если необходимо – частично освободить лексику от профессиональных терминов и понятий. Для полноценного осознания уровня развития школьника необходимо сделать возможным посещение родителями уроков, дополнительные индивидуальные консультации со специалистами. В работах Г.И. Давыдовой, А.Н. Деткина рассматривается обучение родителей по специальным образовательным программам [59]. Однако, педагогу следует помнить, что данные действия со стороны родителей, требуют значительных временных затрат и не всегда могут быть быстро реализованы в силу профессиональной деятельности родителей. Необходимо проявлять тактичность в отношении занятости членов семьи, но, в то же время, сохранять настойчивость в необходимости родителей участвовать в образовательном процессе, предлагать вариативность действий [130]. Целесообразными на наш взгляд, являются действия педагога по привлечению родителей к дополнительным занятиям с ребенком после школы. Это может быть повторение и закрепление пройденного материала, выполнение домашнего задания, проведение развивающих игр и упражнений. Данные занятия помогут не только повысить успеваемость, но и будут способствовать эмоционально-личностному общению между школьником и родителем, пониманию специфических проблем, связанных с ограниченными возможностями здоровья. Педагог может давать родителям

рекомендации по проведению занятий, целью которых будет являться выявление положительных черт личности ребенка и создание специально организованных ситуаций для их проявления и развития. В свою очередь, родители, являясь полноценными участниками образовательного процесса, будут готовы принимать участие в планировании дальнейшей образовательной траектории ребенка, делиться своими мнениями и наблюдениями об особенностях развития ребенка.

### *3. Отвержение ребенка или симбиотические отношения.*

Существуют и другие неблагоприятные для ребенка с нарушениями в развитии формы воспитания и детско-родительских отношений. Одной из такой форм является отвержение, которое может проявляться как в явной, так и скрытой форме и характеризуется дефицитом внимания, игнорированием потребностей ребенка в общении и заботе о нем, недостаточного взаимодействия с ним, избегании совместного времяпрепровождения. В проведенном нами исследовании по изучению особенностей семей, воспитывающей детей с ОВЗ, с целью выявления степени отверженности и неприятия родителями «особого» ребенка нами была проанализирована шкала «Степень нежелательных черт» методики А.И. Баркан. У 20% опрошенных родителей диагностировано отвержение ребенка в семье. Члены семьи приписывают ребенку с ОВЗ ярко негативный образ, сконцентрированы на его нежелательных чертах, которые считают, чаще всего, неподдающимися коррекции. Результаты 45% семей отражают среднеблагоприятную ситуацию принятия ребенка в семье. Родители отмечают как положительные, так и отрицательные качества у ребенка, которые проявляются в различных жизненных ситуациях. Ответы 35% родителей содержат описание исключительно благоприятных качеств у ребенка. На наш взгляд, эту концентрацию только на положительных качествах можно объяснить неосознанной компенсацией психологического дискомфорта или попыткой замаскировать истинное отношение, созданием образа идеальной семьи [111; 118].

Противоположным вариантом неблагополучной формы детско-родительского взаимодействия могут являться симбиотические отношения, проявляющиеся чаще всего между мамой (бабушкой) и ребенком. Симбиотические отношения могут быть представлены как негативное переживание отделения матери от ребенка и ребенка от матери. В работах О.В. Хухлаевой описано, что причиной подобной формы взаимодействия может стать компенсация внутренних конфликтов, повышение самооценки и собственной значимости родителя. Симбиотические отношения являются крайне устойчивыми, трудно поддающимися коррекции, особенно те, которые длились на протяжении длительного периода времени [170].

В своих исследованиях М.И. Буянов описывает следующий факт, после установки диагноза и появлении трудностей в развитии у ребенка с ОВЗ социально-бытовых навыков, родители не уделяют должного внимания обращению за помощью к специалистам, а стараются помочь ребенку во всем, оберегая, по их мнению, таким образом его от невыполнимых задач и трудностей повседневной жизни. Такая позиция характеризуется как гиперопека, которая в дальнейшем может перерасти в симбиоз. Причинами такой воспитательной позиции часто служит педагогическая некомпетентность или несостоятельность родителей. Ошибки, допускаемые в воспитании, только усугубляют ситуацию. Со временем родители переходят на хаотичный стиль воспитания, сохраняя при этом симбиотические отношения, что негативно отражается на развитии ребенка [119]. Примером симбиотической связи в инклюзивной школе может являться нахождение родителя в кабинете во время уроков. Такое взаимодействие часто воспринимается учителем как сомнение взрослых в его педагогической компетентности, что способствует нарушению психологического климата в коллективе класса, а также затрудняет взаимодействие ребенка со сверстниками.

Случай чрезмерной опеки родителей по отношению к ребенку, рассматривается М.М. Безруких как самый сложный и порождающий

большинство конфликтов из-за принципиально различных позиций педагога и родителя в отношении ученика [19]. Педагогу в данной ситуации необходимо построить взаимоотношения на доверии и убеждении родителя в правильности выстроенной специалистами стратегии. Для консультаций необходимо привлекать дополнительных специалистов, например психолога, дефектолога, тьютора, учителя-логопеда и др., которые подчеркнут важность взаимодействия между семьей и школой в успешном развитии ребенка. В таких типах отношений учителю требуется продемонстрировать умение вести диалог с соблюдением всех норм педагогического такта и этики. В ситуации симбиотических отношений необходимо показать родителям опасность неумения выстраивать товарищеские межличностные отношения со сверстниками, что может способствовать сужению круга общения и ограниченности контактов, формированию зависимой позиции и инфантилизации у ребенка. Педагогу следует всячески способствовать осознанию различий в потребностях у родителя и ребенка, поддерживать инициативность школьника, при этом, снижая уровень тревоги у взрослого.

#### *4. Ограниченность родителей ребенка с ОВЗ в социальных контактах.*

Очень часто семья ребенка с ограниченными возможностями становится частично изолирована от общества, что может выражаться и в явной, и в скрытой форме. Российское общество, благодаря современных инклюзивным тенденциям, проинформировано об интеграционных процессах в социуме, но, в большинстве случаев, не знакомо с типичными проявлениями особенностей развития и поведения ребенка при определенных нарушениях, подвержено стигматизации. Родителям детей с ОВЗ нередко, на протяжении долгого времени, приходится объяснять причины тех или иных поступков или поведенческих проявлений заболевания у их ребенка, тем самым, попадая в ситуацию оправдания и проявления чувства вины. Также, семья может столкнуться с нездоровым интересом социума, недоброжелательностью, агрессивной реакцией. Последствиями этого могут стать малообщительность, замкнутость, избегание контактов с окружающими со стороны семей детей

с ОВЗ. Такие родители сужают круг своих друзей и знакомых в силу особенностей состояния своего ребенка, возникновения чувства страха перед сравнением их ребенка со здоровыми сверстниками. а также собственных личностных установок.

В исследовании Н.О. Керре отмечен тот факт, что, на западе большинство родителей стремятся разяснить окружающим об особенностях заболевания своего ребенка, которые и служат причиной необычного поведения, поступков и особенностей личности. Наименьшее количество «западных» родителей отстраняются от объяснений, уходят в себя, замыкаются от окружающих и близких семье людей. Российские семьи показали прямо противоположный результат – большинство семей, воспитывающих детей с ОВЗ, дистанцируются от пояснений нозологического состояния ребенка и замыкаются на собственной проблеме в рамках семьи. Всего лишь малый процент участников исследования пытались объяснить общественности, что данное поведение является некой нормой для развития ребенка с таким диагнозом и это необходимо принять как данность. По мнению Н.О. Керре это связано «с меньшей информированностью российского общества о проблемах особых детей» [77]. На наш взгляд, формирование у российских родителей позиции отгороженности и утаивания про особенности развития у ребенка может являться последствием изолированной системы обучения и воспитания людей с инвалидностью. Необходимо учитывать, что оформление детей с ОВЗ в специализированные учреждения отделяла их от социума, семьи, нормально развивающихся сверстников. Закрытость данной системы сказалась на невозможности построения диалога между родителями, воспитывающих детей с ограничениями по здоровью, и родителями, воспитывающих здоровых сверстников, средства массовой информации не были включены в эту систему образования как некий индикатор, говорящий о реальных проблемах и потенциальных возможностях семьи ребенка с ОВЗ. Для успешного развития ребенка важным условием является поддержание активных

контактов семьи с друзьями, коллегами, педагогическим коллективом образовательного учреждения. Это поможет семье стать реабилитационной структурой, обладающей потенциальными возможностями к созданию благоприятных условий для развития и воспитания ребенка [109].

Одним из преимуществ получения образования в инклюзивной школе ребенком с ОВЗ является возможность расширения круга общения школьника со сверстниками с типичным развитием, а также педагогами образовательного учреждения. В то же время инклюзивное образование позволяет родителям расширить количество контактов во взаимодействии не только со специалистами школы, но и с другими семьями обучающихся. Педагогу необходимо способствовать созданию благоприятного психологического климата, атмосферы доверия, уважения и принятия в коллективе родителей класса. Одним из способов, способствующих более благоприятной адаптации семьи ребенка с ОВЗ к образовательному учреждению, может выступать подготовительная работа с семьями детей инклюзивного класса. Это может быть организация мероприятий, ориентированных на актуальную проблематику инклюзивного образования (собрания, семинары, тренинги, детско-родительские интенсивы). Мероприятия могут проводиться не только в форме очных встреч, но и в режиме онлайн, создания группы в социальных сетях и т.п. Проведение такой формы работы с семьей сможет способствовать возникновению новых знакомств, расширения взаимодействия и сотрудничества членов семьи вне образовательного учреждения. Однако, педагогу необходимо помнить о соблюдении норм конфиденциальности. Обсуждение сложной семейной ситуации и затруднений в воспитании и обучении ребенка при посторонних может спровоцировать у родителя негативную реакцию или превратить беседу в формальный разговор. Специалисту следует заранее выделить время на проведение последующих индивидуальных консультаций, участниками которых могут стать родители, посетившие мероприятие.

*5. Безучастие членов семьи, чаще всего отцов, в процессе семейного воспитания.*

Одним из самых негативных проявлений, характеризующих состояние семьи после рождения ребенка с нарушениями в развитии, является развод. По данным медико-демографического исследования В.В. Ткачевой в 32% случаев такие браки распадаются. По статистике таких ученых как П.Д. Павленок, В.Д. Альперович отмечается, что уровень разводов в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями, достаточно высокий и составляет 50% (от общего числа семей) [159]. Стоит отметить, что при рождении ребенка с ОВЗ, существуют различия отношения к этому событию между матерью и отцом в семье. Педагогу инклюзивной школы необходимо понимать и учитывать в своей работе неоднородность данных позиций для успешного взаимодействия как с матерью, так и с отцом обучающегося. Исследованием отношения отцов к ребенку с ОВЗ и взаимодействия с ним в процессе воспитания и обучения в большинстве случаев посвящены работы западных ученых (С. Baxter [191], В. Carpenter & С. Towers [194], G. Hornby [199], M.W. Krauss [204], M.E. Lamb & L.A. Laumann Billings [205]).

M.E Lamb отмечает, что отец и мать с самого рождения ребенка с нарушениями в развитии реагируют на этот факт по-разному [205]. Исследования G. Hornby, посвященные изучению детско-родительских отношений в диаде «отец – ребенок с ОВЗ», показывают, что отношение мужчины к рождению ребенка с нарушениями в развитии сугубо индивидуально, зависит от личностных особенностей (темперамента, акцентуаций характера, уровня тревожности и т.д.). У мужчин со слабым, лабильным типом нервной системы диагностируется более тяжелая адаптация к данной ситуации, сопровождающаяся частыми депрессиями и проявлениями психосоматических заболеваний [147; 199]. М. Селигман, анализируя исследования К. Smith, обращает внимание на то, что отцы детей с ОВЗ испытывают трудности с осознанием и проявлением отрицательных эмоций. При возникновении данного события мужчина начинает думать, что

в силах исправить ситуацию (оплатить лечение и реабилитацию, инициировать увольнение супруги для постоянного пребывания с ребенком, переезд в другой город и т.п.), но в дальнейшем, при осознании того, что его ребенок будет развиваться особенным образом в течение всей жизни, отец испытывает большой стресс, ограничивая себя при этом в выражениях эмоций, следуя общественным стереотипам [147]. Зачастую, эти эмоции находят выражение в виде враждебности и раздражения к медико-педагогическому окружению ребенка (врачи, педагоги, сотрудники социальных служб). Зависимость от постоянных рекомендаций со стороны специалистов формирует у отца «чувство некомпетентного родителя», проявляющееся в заниженной самооценке и состоянии фрустрации. Мужчина перестает чувствовать себя отцом, который может самостоятельно выбрать методы воспитательного воздействия, реализовать свои надежды относительно будущего своего ребенка, особенно сына. Еще одним важным фактором, способствующим возможному отстранению отца от процессов воспитания, является необходимость уделять практически все свое время работе и финансовому обеспечению семьи. В ряде работ М.М. Асильдеровой рассматривается такой негативный тип взаимодействия между семьей и школой как «вспомогательная роль», в котором родители лишь косвенно становятся участниками воспитательного процесса, перекладывая основную обязанность за этот процесс на образовательное учреждение [12; 14].

Однако, воспитание и уход за ребенком с нарушениями в развитии требуют определенных усилий и больших временных затрат со стороны матери, вследствие чего она чаще всего вынуждена оставить работу. Чтобы оплатить дорогостоящее лечение и реабилитацию отец старается уделять работе все основное время. Педагогу инклюзивной школы необходимо относиться с пониманием к занятости мужчины в такой семье, но не исключать его из процессов взаимодействия. Например, можно организовать очную работу с отцами в вечернее время или субботный день. Также, необходимо привлекать средства ИКТ для осуществления обмена информацией

и просвещения. Это могут быть электронные варианты опросников, рассылка рекомендаций специалистов и методических пособий, комментарии в родительской онлайн-группе и др. Специалисту необходимо учитывать культурный и религиозный аспект при взаимодействии с отцами, так как особенности традиций порой не позволяют мужчинам работать в формате открытых групповых дискуссий. Вариант дистанционного общения для данного случая является приемлемым.

Говоря об успешности включения в инклюзивное образование родителей учащихся, необходимо рассмотреть не только трудности и опасения семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Следует отметить необходимость рассмотрения особенностей отношения родителей учеников с типичным развитием к данному процессу в образовании. Ведь полноценное включение может быть организовано только с учетом психологической и мотивационной готовности всех субъектов к принятию данной практики.

Анализ современных исследователей (Е.А. Богомолова [26], О.Н. Богомягова [27], Е.С. Глухова [48], Л.И. Жарикова [64], Н.В. Кирютина [80], Е.Н. Моргачева [108] и др.), занимающихся данной проблематикой, показал, что на сегодняшний день можно выделить несколько опасений родителей, связанных с посещением инклюзивной школы детей с типичным развитием.

#### *1. Снижение уровня образования для детей с типичным развитием.*

В работах Е.А. Богомоловой, И.А. Подольской рассматриваются опасения родителей о снижении уровня образования в инклюзивном классе [26]. На наш взгляд, эти опасения можно разделить на два типа: предположения о снижении уровня образовательной программы и сомнения, связанные со снижением у педагога внимания к типично развивающимся школьникам. Исследования Е.Н. Моргачёвой показали, что основная часть родителей детей с типичным развитием выступают против инклюзивного обучения [108]. Несмотря на информированность родителей об основных принципах реализации инклюзии, родители не видят в таком обучении ничего

позитивного для своего ребенка. Их отношение к детям с ОВЗ по большей части негативное, фокусируется на болезни и неспособности к чему-либо, низкому интеллектуальному развитию. Данное предубеждение необходимо рассмотреть с точки зрения Статьи 79 Федерального Закона РФ «Об образовании в российской федерации», № 273-ФЗ, согласно которой организация обучения детей с ОВЗ определяется специально разработанными адаптированной программой и индивидуальным учебным планом [65]. В результате дети с ОВЗ усваивают программу и получают образование с помощью специальных методов. Необходимо помнить о модели дифференцированного подхода к обучающимся, мониторинге оценки индивидуальных образовательных потребностей и достижений ребенка, с помощью которых выявляются причины и факторы, затрудняющие реализацию инклюзивного образования в том или ином учреждении.

*2. Переживания за психологическую безопасность ребенка.* Данное опасение присуще не только родителям детей с ОВЗ, говорящим о неготовности школ к полноценной реализации безбарьерной среды. Родители детей с типичным развитием испытывают тревожность по поводу взаимодействия их ребенка со сверстником с ОВЗ. Нередко в обществе лицам с ОВЗ приписывают такие черты как озлобленность, агрессия, враждебность и зависть по отношению к здоровым сверстникам. В исследовании Н.В. Кирютиной показано, что 57% педагогов и родителей говорят о необходимости разработки критериев безопасности психического и физического здоровья школьников с нормативным развитием, обучающихся в инклюзивной среде [80]. Согласно позиции гуманистических педагогов и психологов полноценное развитие личностных ресурсов осуществляется только после удовлетворения данной личностью потребности в безопасности. Данные исследования О.Н. Богомягковой показывают, что большинство родителей (68%) считают психологически безопасными для реализации инклюзии учреждения дополнительного образования, а самыми небезопасными, преобладающими в группе «Негативное отношение» –

общеобразовательные школы [27]. В работе данного исследователя показано, что позиции родителей и педагогов принципиально различны с позициями принятия инклюзии среди школьников. И, если, в своих ответах, детский коллектив выражает сомнение в успешности построения коммуникативных отношений и путей поиска совместного развития с детьми с ОВЗ, то в ответах взрослых респондентов можно наблюдать недостаточно развитую толерантность и повышение эмоционального выгорания при взаимодействии с людьми с ОВЗ. Расхождение позиций может указывать на то, что риски для психологического здоровья в инклюзивной среде испытывают родители и педагоги. Говоря о психологической безопасности, необходимо помнить о преодолении социальных и профессиональных стереотипов в восприятии детей с ОВЗ.

*3. Неприятие людей с ОВЗ из-за сформированных стереотипов и стигмаций.* Данное опасение рассмотрено в исследованиях ученых (Е.А. Богомоловой, Е.С. Глуховой, Л.И. Жариковой, С.А. Литвиновой) как наиболее часто встречающееся и, в то же время, раскрывающее противоречивую позицию родителей. Исследование Е.С. Глуховой, С.А. Литвиной показывает дуальность позиции родителей в вопросах принятия инклюзивного образования [48]. Несмотря на то, что большинство родителей продемонстрировали в своих ответах положительное отношение к инклюзии и перспективах обучения детей с ОВЗ в школе, при диагностике коммуникативного компонента данные родители проявили отсутствие интереса к взаимодействию, принятию и активным формам сотрудничества с лицами с ОВЗ. Авторами отмечено, что в большинстве работ обнаружены наличия стереотипов по отношению к людям с ОВЗ, особенно с нарушением интеллектуального развития. Похожие результаты получены в исследовании Л.И. Жариковой, проведенного с родителями учеников младших классов [64]. Большинство родителей, поддерживающих совместное обучение, видят затруднения в выстраивании взаимодействия между детьми, беспокоятся о проявлениях у здоровых детей чувства страха, тревоги и жалости

к сверстникам с ОВЗ, что будет давать негативные последствия на их коммуникацию.

В работах Е.А. Богомоловой отражено, что только чуть больше половины (53%) родителей здоровых детей принимают инклюзивную школу как позитивные изменения в развитии всего образования и общества [26]. Треть респондентов (34%) считают инклюзию для российской школы преждевременной, дискриминирующей нужды и потребности детей с ОВЗ, не приносящей положительных влияний ни детям с ОВЗ, ни детям с типичным развитием.

Тем самым, можно говорить о том, что несмотря на активное информирование российского общества и широкое внедрение инклюзии в образовательные учреждения, довольно большое количество родителей отрицают или не принимают идеологию инклюзивного образования, выражают нежелание совместного обучения, говорят о трудностях и проблемах данного подхода. У родителей, принимающих инклюзию, мы видим дуальность позиций, проявление «внешнего принятия» («положительно отношусь к совместному обучению детей с ОВЗ и детей с нормотипичным развитием, но не хотел бы, чтобы мой ребенок учился в таком классе»). На наш взгляд, представленные в данном исследовании барьеры, могут быть постепенно сняты при достаточно развитом уровне компетентности педагогов и тьюторов, которые будут способны сформировать инклюзивную психологическую культуру как семей, воспитывающих детей с ОВЗ, так и семей, воспитывающих детей с нормотипичным развитием. Конструктивное взаимодействие педагога инклюзивной школы с семьями позволит установить продуктивные межличностные отношения, позволяющие вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, расширению взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса.

## ***1.2. Сущность и содержание профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании***

Активное внедрение инклюзивной практики в систему образования является сложным и долговременным явлением, в процессе реализации которого необходимо учитывать все множество факторов, способных оказать воздействие на принятие данной позиции всеми участниками образования. В частности, к данным факторам можно отнести особенности ментальности, социального мировоззрения, общественных и образовательных традиций и парадигм, психолого-педагогическую, гендерную, возрастную и нозологическую специфику развития ребенка, особенности семейного воспитания. Учет такого большого количества взаимосвязанных составляющих в реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях обуславливает многофункциональность требований к современному педагогу. Описывая процесс внедрения инклюзии в образовательные учреждения, современные исследователи обращают внимание на формирование соответствующего уровня готовности у каждого участника образовательных отношений [4; 5].

В качестве основных современных проблем в сфере инклюзивных практик, Л.О. Рокотянская обозначает неготовность социума воспринимать людей с ОВЗ как полноценных его членов, а также низкий уровень специальной подготовки педагогов [141]. По мнению Л.В. Горюновой, рассматривая успешность реализации образовательной политики по инклюзивному образованию, можно говорить о главной и ключевой составляющей – готовности педагогических кадров к работе в инклюзивном образовании [51]. При этом, согласно О.С. Кузьминой, оказываясь в новых, непривычных для себя условиях инклюзивной школы, педагог не может ограничиться традиционно полученными в вузе знаниями. Необходимо рассмотреть внедрение новых дидактических моделей при организации подготовки педагогов к инклюзивному образованию [90]. Это ставит

серьезные задачи перед научным сообществом в плане специализированной подготовки будущих педагогов для взаимодействия с детьми с разными возможностями обучения, их родителями и другими специалистами. Одним из основных документов при подготовке студентов – будущих педагогов, определяющих требования к качеству и содержанию образования, является утвержденный Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Анализ данного документа показывает, что как минимум три общепрофессиональные компетенции непосредственно связаны с формированием у будущих педагогов готовности работать в инклюзивной школе и комплексным взаимодействием с другими субъектами образовательного учреждения. К ним относятся следующие общепрофессиональные компетенции: «ОПК-3 Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС; ОПК-6 Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; ОПК-7 Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ» [134].

На наш взгляд, для полноценного формирования данных компетенций у студентов вузов – будущих педагогов, одним из актуальных направлений подготовки может выступить развитие профессиональной компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении. Необходимо отметить, что данная компетентность должна характеризовать выпускника не только как принимающего принципы инклюзии в образовании и способного работать с детьми с ОВЗ, но и содержать в себе готовность педагога гармонично включить в инклюзивную среду детей с нормативным развитием, их родителей и коллег

образовательного учреждения. Все это будет способствовать расширению взаимодействия педагога с семьями учащихся и созданию психолого-педагогического сотрудничества в обучении родителей приемам коррекционной, воспитательной и развивающей работы с детьми.

На сегодняшний день данное направление подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования и взаимодействию всех участников этого процесса реализуется в той или иной мере при обучении уже работающих специалистов по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Особенности такой подготовки рассматриваются в работах таких ученых, как Т. Brandon, D. Charlton [192], L. Florian, H. Linklater [198], И.В. Возняк [40], Т.Г. Зубарева [67], Л.О. Ильина [72], Е.Б. Хомутова [169]. При этом, данное направление работы акцентировано, главным образом, на технологическом аспекте инклюзивной компетентности, позволяющей освоить технические приемы и методы взаимодействия с детьми с ОВЗ и их родителями. При этом недостаточно внимания уделяется ценностно-психологической составляющей принятия и социальной интеграции такой семьи в коллектив класса.

На наш взгляд, данный аспект профессиональной деятельности специалистов для инклюзивного образования необходимо учитывать уже в процессе его профессиональной подготовки в вузе, когда система профессиональных ценностей и аксиосфера студентов – будущих педагогов, еще подвижна и может подвергаться значительному влиянию. Выявление содержания и специфики профессиональной компетентности во взаимодействии с родителями в инклюзивных образовательных учреждениях невозможно без анализа психолого-педагогических исследований по употребляемому нами понятию «компетентность».

Анализ проблемы изучения научных подходов к определению понятия «компетентность», проведенный Г.Л. Филипповой [163], позволил рассмотреть несколько подходов к пониманию сущности профессиональной компетентности, представленный в таблице 1.1.

**Подходы к пониманию сущности профессиональной компетентности**

<b>Название подхода</b>	<b>Представители</b>	<b>Содержание</b>
Функционально-деятельностный подход	Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков и др.	«Является одним из ключевых в педагогической науке. Рассматривает компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой педагогической деятельности, включающей ряд теоретических и практических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных» [163, с. 103]
Аксиологический подход	К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов и др.	«Компетентность рассматривается как образовательная ценность, обеспечивающая погружение личности в общекультурный мир ценностей и позволяющая развиваться в нем как профессионалу» [163, с. 103].
Универсальный подход	Ю.Ф. Абрамов, Ф.Г. Зиятдинова, В.Н. Кудашов, Л.Н. Лесохина и др.	Данный подход рассматривает компетентность через ориентированность в вопросах, не ограничивающихся узкой специализацией, способствующих смыслопоиску и готовности к постоянным изменениям личности, отражающихся на ее мобильности и ориентации на саморазвитие.
Личностно-деятельностный подход	И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.С. Сухобская и др.	Согласно идее данного подхода профессиональная компетентность рассматривается через неразрывное единство личности педагога и специфику его деятельности.

Анализ трактовок профессиональной компетентности педагога разными авторами позволил выявить некоторые различия в понимании сущности данного понятия. Обращаясь к официальной терминологии, а именно, Приказу Минздравсоцразвития РФ от 14.08.2009 N 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей работников образования”», *профессиональная компетентность педагогического работника* трактуется как «качество действий работника,

обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики, психолого-педагогической коррекции, методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование; использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися (воспитанниками, детьми), осуществление оценочно-ценностной рефлексии» [135].

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова термин «*профессиональная компетентность учителя*» рассматривается как «владение педагогом необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [82, с. 61]. Схожее определение дает Л.М. Митина, рассматривая *педагогическую компетентность* «как набор знаний, умений, навыков, а также способов и приемов их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [107, с. 37]. Под *педагогической компетентностью* В.Д. Шадриков понимает «системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [173]. В психологическом словаре Н.Е. Дружинин расширяет содержание определения в данном понятии, добавляя к нему компонент рефлексии педагога к успешной профессиональной деятельности. Автор определяет *профессиональную компетентность* как «отношение к успешной профессиональной деятельности, ее значению и определенным

специфическим задачам в совокупности со всеми знаниями и навыками, используемыми при ее осуществлении» [63].

Данные определения, как показывает анализ, достаточно полно раскрывают содержание профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с воспитанниками в процессе обучения и воспитания. Вместе с тем они недостаточно ориентируют на вопросы взаимодействия педагога с другими, не совсем полно отражают компоненты готовности учителя во взаимодействии с другими субъектами образовательно-воспитательной деятельности – с родителями, членами коллектива школы, специалистами и представителями других организаций (медицинских, общественных и пр.), вовлеченных в педагогический процесс. К тому же выпускник педагогического профиля, опирающийся только на полученные им знания и отработанные навыки работы с субъектами образования, может быть неуспешен в практике. Для реализации инклюзивного образования этого недостаточно.

В словаре основ духовной культуры В.С. Безруковой рассматривает понятие *профессиональная компетентность* как «умения применять свои знания и умения на практике, используя при этом все свои умственные, психологические и физические возможности» [20, с. 648]. Данное определение схоже с предыдущими по основным компонентам, но отличается расширенным описанием структуры. Автор предлагает включение в понятие профессиональной компетентности таких составляющих как специальная компетентность (отражающая готовность специалиста к самостоятельному выполнению трудовых действий, рефлексивной оценке результатов выполненной работы и способность к профессиональному саморазвитию) и социальная компетентность (позволяющая специалисту взаимодействовать с коллективом сотрудников и принимать ответственность за совершенные профессиональные действия). Важно, что профессиональная компетентность, по мнению автора, это и «свойство личности, обеспечивающее высокий уровень саморазвития, переход от неосознанной компетенции к осознанной некомпетентности» [20, с. 648]. Данное определение, на наш взгляд, наиболее

полно раскрывает содержание профессиональной компетентности учителя инклюзивной школы. Это не только знаниевая составляющая компетентности, но и психологическая, методическая, социальная, этическая и эмпатическая грамотность и готовность педагога. Для нашего исследования также важен вывод Н.К. Сергеева о том, что «профессиональная компетентность – это способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые; осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять; владение умениями, ориентировочными основами деятельности, реализуемой в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами; стремление и способность инициативно, критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений» [151]. С учетом этого, педагогическая компетентность рассматривается нами как продукт саморазвития будущего специалиста инклюзивной школы, его самоактуализации и самореализации, а сам педагог как создающий инклюзивную среду творец и мастер, уверенный в своих возможностях.

Описывая структуру компетентности специалиста, И.А. Зимняя включает в нее следующие структурные элементы: «готовность к проявлению компетентности, то есть ее мотивационный компонент (рассматривается как проявление субъектных сил специалиста); владение знанием содержания компетентности – когнитивный компонент компетентности; опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, то есть ее поведенческий аспект; отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения – ценностно-смысловой аспект компетентности, выступающий в контексте мотивационного; эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [66, с. 26]. Такая позиция автора позволяет говорить о сходстве содержательных характеристик в определении понятий «профессиональная компетентность» и

«профессиональная готовность», что имеет значимость для нашего исследования.

Похожую научную точку зрения имеет и М.М. Шалашова, определяющая понятие «компетентность» через «готовность», а именно как «интегральное качество личности, характеризующее ее готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности» [174, с. 4]. В работах А.М. Аронова компетентность специалиста определяется как «его готовность включиться в определенную деятельность» [9, с. 9]. Согласно В.А. Болотову, В.В. Серикову «природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития человека, его не столько психологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта» [29, с. 12].

Для нашего исследования особый интерес представляет работа Л.Л. Редько, А.В. Шумаковой, В.Г. Веселовой, в которой проведен сравнительный анализ сущности понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная готовность», являющихся базовыми для нашего исследования. По итогам проведенного анализа они пришли к выводу о том, что между понятиями «профессиональная компетентность» и «профессиональная готовность» имеется смысловая близость, а именно:

- «профессиональная компетентность учителя предполагает его готовность к успешному осуществлению педагогической деятельности в контексте адаптации личности специалиста к требованиям данной деятельности;
- в структурном плане профессиональная компетентность учителя, как и его профессиональная готовность, представлена деятельно-обусловленными и личностными качествами, которые можно классифицировать в контексте ценностно-ориентационной, эмоционально-волевой, когнитивной и действенно-практической личностных сфер. При этом в профессиональной готовности учителя когнитивная и действенно-практическая составляющие

являются самостоятельными структурными компонентами, а в профессиональной компетентности, данные составляющие отражены в соответствующих профессиональных компетенциях специалиста;

- в категориальном значении понятие «профессиональная компетентность» в большей степени, чем понятие «профессиональная готовность» обусловлена наличием опыта творческой деятельности учителя, его способностью осуществлять педагогическую деятельность в нестандартных ситуациях.

Авторами вводится в исследовании единая дефиниция «профессиональная готовность и компетентность учителя», которая понимается как совокупность интегративных качеств его личности, обуславливающих возможность творческой самоактуализации и самореализации специалиста в педагогической деятельности, а также обеспечивающих успешность выполнения педагогом обозначенной деятельности. В структурно-содержательном аспекте профессиональная готовность и компетентность педагога представлена ценностно-ориентационным, эмоционально-волевым, когнитивным и действенно-практическим компонентами» [139].

Говоря о профессиональной компетентности педагога, работающего в инклюзивной школе, необходимо сказать, что по мнению российских (С.В. Алехина [3], Ю.В. Глузман [45], Е.Н. Кутепова [93], Н.Н. Малофеев [99], Н.М. Назарова [123], Н.О. Садовникова [144], М.М. Семаго [148], В.В. Хитрюк [166; 168], Т.А. Ярая [187] и др), и зарубежных (М. Ainscow, Т. Booth [188], В. Cagran, М. Schmid [193], Horne, Timmons [200], J.-R. Kim [201], S.J. Pijl [211] и др.) ученых одним из ключевых условий успешной реализации инклюзии в образовательной практике является своевременная специальная подготовка студентов педагогических профилей вузов к особенностям данной среды. Согласно Л.В. Горюновой такую подготовку педагога к реализации инклюзивного образования можно рассматривать как «процесс изменения его профессионально-личностной сферы, которые происходят в результате воздействия внешних и внутренних факторов,

которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на степень готовности педагога высшей школы к работе в условиях инклюзии» [52, с. 48].

В этой связи, необходимо рассмотреть более подробно структурное содержание понятий «инклюзивная компетентность» или «инклюзивная готовность», употребляемых современными исследователями. Нами были проанализированы зарубежные (J. Corbett [195], L. Florian, H. Linklater [198], N.M. Rabi, M.Y. Zulkefli [212], T. Majoko [206], З. Мовкебаева, И. Оралканова, Э. Уайдуллакызы [209], И.А. Оралканова [128]) и отечественные (С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова [3], Е.В. Богданова [23], И.В. Возняк [40], Н.В. Горбунова [49; 50], Л.В. Горюнова [53], О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова [61], Е.А. Кириллова, Г.И. Ибрагимов [202], Л.О. Ильина [72], О.С. Кузьмина [91], Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова [93], Е.Г. Самарцева [145], И.Н. Хафиззулина [165], В.В. Хитрюк [166]) взгляды на понятия «инклюзивная компетентность педагога» и «инклюзивная готовность педагога» во временном отрезке с 1999 по 2020 гг. и рассмотрены ее структурные компоненты. Результаты анализа представлены в приложении 1. Обобщая анализ различных подходов к трактовке данных понятий, сделаем акцент на следующих положениях, особенно значимых для нашего исследования:

- отсутствует единство подходов к пониманию структуры профессиональной готовности к инклюзивной педагогической деятельности;
- большинством авторов (J. Corbett, Е.В. Богданова, О.А. Денисова, Е.Г. Самарцева, З. Мовкебаева, И.А. Оралканова, Е.Н. Кутепова, И.Н. Хафиззулина и др.) в качестве основных компонентов выделяются когнитивный и личностно-психологический, подчеркивая важность знания педагогом научных основ инклюзивного образования и готовности принять и реализовать их в практике своей работы;
- немногочисленные подходы (L. Florian, Tawanda Majoko, И.В. Возняк, В.В. Хитрюк) отражают в своей структуре в качестве обязательного компонента готовность педагога к взаимодействию с семьей

в инклюзивной педагогической деятельности, что подчеркивает значимость исследования [116].

Относительно цели и задач нашего исследования, необходимо рассмотреть содержание профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Опираясь на вышеописанные работы зарубежных и отечественных исследователей, а также на собственные исследования проблем целеполагания в системе профессиональной подготовки современного педагога [86], вопросов взаимодействия педагога с семьями в инклюзивной среде [208], мы формулируем рабочее определение компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как сложного многокомпонентного качества личности педагога, проявляющееся в «иерархизированном» наборе готовности педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании.

В понимании понятия «личностное качество» нам близка позиция Л.И. Божович, которая определяет личностное качество как «системное образование, представляющее собой устойчивый мотив личности вместе с привычными формами его реализации в поведении» [28].

При определении структурных составляющих профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании мы исходили из позиций, что формирование представлений о вышеназванной компетентности как цели профессиональной подготовки педагога предполагает развитие в будущем педагоге стремления к перманентной рефлексивной деятельности и опыта ее осуществления, профессиональной интуиции, способности к предвосхищению, прогнозированию, импровизации, чувственно-эмоциональному сопереживанию как условию и средству «пробуждения души» ребенка и самого педагога. И, несомненно, необходимо овладение педагогической деятельностью в ее целостности, а также разностороннее развитие самого

педагога как человека уникального, с неповторимой индивидуальностью, интересной и значимой для других.

Будучи структурным звеном компетентности, готовность сама при этом понимается нами как целостное личностное образование, ядром ее выступает мотивационно-смысловой компонент, который определенным образом «окрашивает» другие ее составляющие (содержательно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный), стимулирует к достижению необходимых результатов и прогнозированию их дальнейшего развития в инклюзивном образовании.

*Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования* является в этой иерархизированной системе ведущим звеном, определяющим образом влияющим на все другие структурные элементы профессиональной компетентности в целом, т. к. проявляется в возможностях педагога реализовать ценности, принципы и методы инклюзивного образования, опираясь на законодательные и научные основы; учитывать особенности развития детей с ОВЗ, возможности и риски их включения в инклюзивную школу; продуктивно взаимодействовать со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса, адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и ситуациям в инклюзивной практике школы, стимулировать перманентное саморазвитие самого педагога в области инклюзивного образования.

*Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс* подразумевает эффективное взаимодействие педагога с родителями в вопросах обучения и воспитания ребенка, построенное на знаниях особенностей родительского отношения к инклюзивному образованию, специфических проблемах и трудностях семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ; проведение анализа родительской позиции и отношения к ребенку в семье; открытое и совместное обсуждение проблем и достижений ребенка с его родителями; включение членов семьи в образовательный процесс, в том числе при выстраивании оптимального образовательного маршрута ребенка; совершенствование способностей родителей в вопросах инклюзивного обучения и воспитания детей.

*Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения* отражает умения педагога применять различные стили речи (разговорный, публицистический, научный, деловой) и педагогического общения (авторитарный, либеральный, демократический); использовать различные каналы, способы и средства общения в устной и письменной речи, а также применение средств ИКТ; владение вербальными и невербальными способами общения; принятие личных и ценностных установок других людей, вариативность позиций в вопросах обучения и воспитания; умения ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях и выбирать оптимальные пути преодоления конфликтов.

*Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса* проявляется в умениях педагога взаимодействовать в группе людей и работать на выполнение общих задач; разделять и выполнять полномочия при работе в команде; общаться со специалистами из разных областей и учреждений для достижения общих целей; устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с участниками образовательного процесса; предотвращать возникновение недопонимания и конфликтов; проявлять эмпатийное отношение к участникам коллектива и рабочей группы; применять в коллективе класса и школы формы и методы групповой работы.

*Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности* выражается в проведении педагогом рефлексивного анализа результатов своей деятельности и других субъектов инклюзивного образования; прогнозировании последствий и результатов своих профессиональных действий, сложных педагогических ситуаций в инклюзивном образовательном учреждении; принятии ответственности за результаты своей педагогической деятельности, осмыслении совершенных ошибок и поиске вариантов разрешения ситуаций наилучшим образом.

*Готовность к профессиональному и личностному развитию* подразумевает стремление и мотивацию педагога к росту

и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, развитие навыков и повышение квалификации; понимание значимости применения креативности и творческого потенциала в инклюзивной педагогической практике; важности непрерывного образования педагога в течение всей жизни; составление плана карьерного роста и реализация его в течение профессионального пути; применение навыков самокритики к собственной деятельности, нахождение пробелов в собственном образовании, проведение исследования и познания своих профессионально-личностных качеств; владение навыками профилактики эмоционального и профессионального выгорания. Структура профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлена нами на рисунке 1.1.



Рисунок 1.1. Структура профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании

При построении «идеальной модели» специалиста современные исследователи придерживаются позиции, что компетентность носит деятельностный характер и, соответственно, может быть сформирована и оценена только в условиях конкретной профессиональной деятельности. При выделении структурных компонентов профессиональной педагогической компетентности ученые в качестве единого методологического основания используют метод функционального анализа, разработанного в общей теории деятельности А.Н. Леонтьева, одним из ведущих положений которой является положение о том, что «внешняя и внутренняя деятельность имеют одинаковое общее строение... Общность макроструктуры внешней, практической деятельности и деятельности внутренней, теоретической позволяет вести ее анализ, первоначально отвлекаясь от формы, в которой они протекают» [96, с. 53]. Следовательно, единая структура компетенций определяется сообразно общей структуре деятельности: мотив – цель – действия – предмет.

С целью универсального понимания и удобства в использовании данной структуры всеми участниками образования, А.М. Кондаков предлагает упростить и представить ее в следующем виде: *ценности – цель (предмет) – действия*, а набор «обобщенных действий» описывать *через знание – понимание – умение – опыт* [60]. На наш взгляд, к описанию содержания «обобщенных действий», предложенному А.М. Кондаковым, необходимо добавить еще один важный компонент, отражающий побудительные причины человеческой деятельности, ее направленность – мотивы, являющиеся центральным и системообразующим фактором в деятельности человека (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев). Таким образом, мы предлагаем описывать содержание набора «обобщенных действий» в следующей иерархии: понимание – мотивы – знания – умения – опыт. На основе данного подхода нами рассмотрено содержание профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями в системе инклюзивного образования. Результаты представлены в таблицах 1.2. – 1.7.

Содержание готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования представлено в таблице 1.2.

Таблица 1.2.

**Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования**

Ценности	Цель - предмет	Примерные обобщенные действия и их контексты
Гуманизм в образовании, безбарьерная среда, эмпатия, социальная и профессиональная толерантность	Формирование компетенций по обеспечению и реализации инклюзивной образовательной практики в системе образовательного учреждения	<p><b>ПОНИМАНИЕ:</b> возможностей и значения инклюзивного образования в постиндустриальном обществе; растущей необходимости реализации инклюзивных практик в образовательных учреждениях</p> <p><b>МОТИВЫ:</b> осознания профессиональной ответственности за обучение и воспитание каждого ребёнка, независимо от его индивидуальных особенностей</p> <p><b>ЗНАНИЯ:</b> законодательных и научных основ инклюзивного образования, особенностей реализации инклюзивного образования в России и мире; особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями; особенностей психологического принятия ребенка с особыми образовательными потребностями в обществе; возможностей и рисков включения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивную школу; особенностей профессиональной позиции педагогов и родителей относительно реализации инклюзии в образовательном учреждении</p> <p><b>УМЕНИЯ:</b> реализовать принципы и методы инклюзивного образования в образовательном учреждении; выражать, и развивать ценностные ориентиры инклюзии в образовании; продуктивно взаимодействовать со всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса; адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и ситуациям в инклюзивной практике школы</p> <p><b>ОПЫТ:</b> принятия ценностей инклюзивного образования и выбора моделей поведения педагога в соответствии с ними; проектирования и моделирования взаимодействия с субъектами инклюзивного образовательного учреждения.</p>

Содержание готовности к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс представлено в таблице 1.3.

**Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс**

Ценности	Цель - предмет	Примерные обобщенные действия и их контексты
<p>Семья, семейное благополучие, детско-родительские отношения</p>	<p>Формирование компетенций по задействованию института семьи в интенсификации обучения и воспитания детей в инклюзивном образовательном учреждении</p>	<p><b>ПОНИМАНИЕ:</b> влияния института семьи на отношение ребенка к инклюзии в образовании и его успешную социализацию</p> <p><b>МОТИВЫ:</b> осознания необходимости взаимодействия с родителями обучающихся в образовательном учреждении, оказания помощи и повышения родительской компетентности в вопросах обучения и воспитания</p> <p><b>ЗНАНИЕ:</b> особенностей родительского отношения к инклюзивному образованию; специфических проблем и трудностей семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ; методов, приемов и средств, способствующих успешной интеграции и социализации семьи ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении; основ планирования и проектной деятельности, создающих возможность включения родителей в образовательный процесс</p> <p><b>УМЕНИЕ:</b> эффективно взаимодействовать с родителями в вопросах обучения и воспитания ребенка; проводить анализ родительской позиции и отношения к ребенку в семье; открыто и совместно обсуждать проблемы и достижения ребенка с его родителями; включать членов семьи в образовательный процесс, в том числе при выстраивании оптимального образовательного маршрута ребенка; совершенствовать и развивать способности родителей в вопросах инклюзивного обучения и воспитания детей, приобретать новый опыт</p> <p><b>ОПЫТ:</b> взаимодействия с семьей обучающихся инклюзивного образовательного учреждения, выбора оптимальной модели поведения педагога с родителями, в зависимости от особенностей семьи ребенка, посещающего инклюзивное образовательное учреждение.</p>

Содержание готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения представлено в таблице 1.4.

**Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения**

Ценности	Цель - предмет	Примерные обобщенные действия и их контексты
<p>Межличностное и педагогическое общение, коммуникативная культура педагога, передача и получение информации с использованием различных каналов, способов и средств, этика общения</p>	<p>Формирование коммуникативных компетенций для эффективной коммуникации с субъектами инклюзивного образования</p>	<p><b>ПОНИМАНИЕ:</b> роли эффективного педагогического общения и коммуникативного взаимодействия в инклюзивном образовательном процессе</p> <p><b>МОТИВЫ:</b> достижения эффективного взаимодействия со всеми субъектами инклюзивного образования посредством коммуникации</p> <p><b>ЗНАНИЕ:</b> содержания, сущности, структуры и закономерностей педагогического общения и взаимодействия; стилей общения, методов, приемов и средств педагогического воздействия и взаимодействия; содержания и сущности коммуникативной культуры и этики педагога; конфликтогенов, факторов и ситуаций, провоцирующих конфликт в межличностном общении, барьеров восприятия в общении; стилей поведения в конфликтных ситуациях, методов и техник разрешения конфликтных ситуаций</p> <p><b>УМЕНИЕ:</b> использовать различные стили речи (разговорный, публицистический, научный, деловой) и педагогического общения (авторитарный, либеральный, демократический); использовать различные каналы, способы и средства общения в устной и письменной речи, а также с применением средств ИКТ; владеть вербальными и невербальными способами общения; принимать личные и ценностные установки других людей, вариативность позиций в вопросах обучения и воспитания; эффективно вести беседу, аргументировать свою позицию, выстраивать контраргументацию; ориентироваться в различных коммуникативных ситуациях и выбирать оптимальные пути преодоления конфликтных ситуаций</p> <p><b>ОПЫТ:</b> межличностной коммуникации и педагогического общения в инклюзивном образовательном учреждении; урегулирования конфликтных ситуаций и коммуникативного разрешения проблем с помощью определенных методов и техник</p>

Содержание готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса представлено в таблице 1.5.

Таблица 1.5.

**Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса**

Ценности	Цель - предмет	Примерные обобщенные действия и их контексты
Межличностные отношения, взаимопомощь, коллективизм, доверие, социальная сплоченность, корпоративная этика	Формирование компетенций по взаимодействию с участниками инклюзивного образовательного процесса на основе сотрудничества, партнерства, конструктивного профессионального взаимодействия.	<p><b>ПОНИМАНИЕ:</b> необходимости совместных согласованных действий при реализации инклюзивного образования; достижения результата в обучении и воспитании учащихся как цель командной работы</p> <p><b>МОТИВЫ:</b> принадлежности к определенной группе, взаимодействия с другими людьми, разделения полномочий и коллективного выполнения задач</p> <p><b>ЗНАНИЕ:</b> закономерностей и особенностей совместной работы в коллективе, команде; норм и этики корпоративного взаимодействия в инклюзивном образовательном учреждении; видов, форм и методов работы с участниками образовательного процесса по развитию навыков взаимодействия; научных основ методов наставничества, коучинга и тренинга.</p> <p><b>УМЕНИЕ:</b> взаимодействовать в группе людей и работать на выполнение общих задач; разделять и выполнять полномочия при работе в команде; общаться со специалистами из разных областей и учреждений для достижения общих целей; устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с участниками образовательного процесса; предотвращать возникновение недопониманий и конфликтов; проявлять эмпатийное отношение к участникам коллектива и рабочей группы; применять в коллективе класса и школы формы и методы групповой работы</p> <p><b>ОПЫТ:</b> взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного процесса; принятия и соблюдения корпоративной этики и культуры образовательного учреждения; проведения групповой работы по развитию навыков взаимодействия</p>

Содержание готовности к рефлексивно-прогностической деятельности представлено в таблице 1.6.

Таблица 1.6.

**Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности**

<b>Ценности</b>	<b>Цель - предмет</b>	<b>Примерные обобщенные действия и их контексты</b>
Качество и рефлексивный анализ результатов профессиональной деятельности, профессиональная самодиагностика, рациональная организация деятельности	Формирование компетенций по рефлексивной и прогностической деятельности педагога, включающей в себя способность рассмотрения своих действий, разрешения проблемных ситуаций, улучшения собственной профессиональной деятельности, участия в анализе групповых решений и действий.	<b>ПОНИМАНИЕ:</b> рассмотрения рефлексивного и прогностического анализа как условие успешной педагогической деятельности; ответственности за качество эффективности выполняемой профессиональной деятельности <b>МОТИВЫ:</b> повышения качества выполняемой деятельности и собственных профессиональных компетенций <b>ЗНАНИЕ:</b> требований к профессиональной деятельности педагога инклюзивной школы; научных основ о значимости рефлексивных и прогностических способностей в структуре профессионального развития личности педагога; методов и способов рефлексивного и прогностического анализа профессиональной деятельности педагога инклюзивной школы <b>УМЕНИЕ:</b> проводить рефлексивный анализ результатов своей педагогической деятельности и других субъектов инклюзивного образования; прогнозировать и проектировать последствия и результаты своих предпринятых профессиональных действий; проводить рефлексивный анализ и прогнозирование сложных педагогических ситуаций в инклюзивном образовательном учреждении; брать ответственность за результаты своей педагогической деятельности, осмысливать совершенные ошибки и находить варианты разрешения ситуаций наилучшим образом; <b>ОПЫТ:</b> рефлексии и прогнозирования в разных областях профессиональной деятельности педагога инклюзивного образовательного учреждения.

Содержание готовности к профессиональному и личностному развитию представлено в таблице 1.7.

Таблица 1.7.

**Готовность к профессиональному и личностному развитию**

<b>Ценности</b>	<b>Цель - предмет</b>	<b>Примерные обобщенные действия и их контексты</b>
Непрерывное личностное развитие,	Формирование компетенций по профессионально-	<b>ПОНИМАНИЕ:</b> значимости стремления и мотивации к росту и самосовершенствованию в профессиональной деятельности педагога инклюзивной школы, развития навыков

<p>знание, образование, самообразование самореализация в трудовой деятельности, карьера, творческий потенциал и креативность</p>	<p>личностному развитию педагога инклюзивного образовательного учреждения</p>	<p>и повышения квалификации; значимости применения креативности и творческого потенциала в педагогической практике; важности непрерывного образования педагога в течение всей жизни</p> <p><b>МОТИВЫ:</b> личностного и профессионально-карьерного роста, саморазвития, самосовершенствования, самореализации в профессиональной деятельности</p> <p><b>ЗНАНИЕ:</b> нормативно-правовых основ организации труда педагога инклюзивной школы; научных основ профессионального образования, самообразования, моделей личностно-профессионального развития педагога, профессионального роста специалиста инклюзивного образовательного учреждения</p> <p><b>УМЕНИЕ:</b> приобретать новый опыт и навыки, повышать свою квалификацию, выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития и самообразования; составлять план карьерного роста и реализовывать его в течение профессионального пути; применять навыки самокритики к собственной профессиональной деятельности, находить пробелы в собственном образовании, квалификации и компетентности, препятствующие эффективному выполнению профессиональной деятельности; проводить самоисследование и самопознание профессионально-личностных качеств; владеть навыками профилактики эмоционального и профессионального выгорания</p> <p><b>ОПЫТ:</b> профессионально-личностного самообразования и саморазвития.</p>
--	---	--

Обратимся к функциям профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Содержание функции обуславливает связь между структурными единицами педагогического взаимодействия с семьями в инклюзивном образовании. С учетом связей между выделенными компонентами компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, вслед за Кузнецовой Н.А. [88], нами выделяются

методологическая, познавательная, интеллектуальная, коммуникативная, эмотивная, регулятивная и рефлексивная функции.

Методологическая функция заключается в организации и построении субъектами инклюзивного образования своей деятельности, которая осуществляется в соответствии с выбором определенной концепции, а также вида и типа организуемого взаимодействия.

Познавательная функция обеспечивает реализацию таких связей между участниками образовательных отношений в условиях инклюзивного образования, которые устанавливаются в триаде «образовательная среда – интеллект – действия субъектов» в логике определения необходимого содержания образования.

Интеллектуальная функция раскрывается в совершенствовании познавательных процессов будущего педагога, позволяющих эффективно выполнять свои трудовые функции.

Коммуникативная функция обеспечивает установление конструктивных взаимоотношений и взаимодействий с другими людьми на индивидуальном, групповом и межличностном уровнях

Эмотивная функция проявляется в стремлении адекватно воспринимать и организовывать взаимодействие с другими людьми, умения эмпатийного слушания и понимания партнеров по взаимодействию.

Регулятивная функция связана с согласованием и координацией взаимодействия с семьей обучающегося в инклюзивной образовательной организации.

Рефлексивная функция способствует оценке результатов взаимодействия, его самоанализ и самоконтроль.

Таким образом, проведенный теоретический анализ психолого-педагогических исследований показывает, что в настоящее время актуальность подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании сильно возрастает. В нашем исследовании профессиональная компетентность будущего педагога

во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании представлена как сложное многокомпонентное качество личности педагога, проявляющееся в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании. Описанное выше содержание структурных компонентов и функций искомой компетентности предполагает рассмотрение уровней ее сформированности у будущего педагога.

### ***1.3. Критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании***

Выделение уровней сформированности профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании осуществлялось нами с опорой на основные положения системно-целостного подхода и взгляды В.С. Ильина о том, что «система в своём развитии проходит ряд этапов: от зарождения отдельных элементов, их группировки, через объединение всех элементов в единую систему и целостность, когда система может осуществлять самодвижение» [70, с. 54].

По мнению В.И. Кремянского, понятие «уровень следует употреблять в значении степени, характеризующей качество, высоту, величину, узловые линии, где проявляются существенные различия видов материи и форм их движения. В качестве критериев дифференциации уровней представляются отношения соседних уровней как общего и целого и формирование последующего уровня осуществляется на основании предыдущих» [87]. В теории поуровневого развития качества личности С.Л. Рубинштейна, всякая предшествующая стадия является подготовительной ступенью к последующей [143]. Следовательно, низший уровень существует независимо от высшего, однако высший уровень зависит от низшего. Таким образом, динамику изменений в уровнях компетентности педагога во взаимодействии

с семьями обучающихся в инклюзивном образовании целесообразно рассматривать как последовательно реализуемый переход от одного этапа к другому. При этом важно учитывать, что каждый этап характеризуется своими качественными характеристиками, свидетельствующими об изменении в уровнях искомой компетентности педагога.

Процесс подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляется нам как процесс различных изменений её компонентов, накапливающихся количественно и приводящих в итоге к качественному скачку, т.е. упорядоченности структуры компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании. Другой методологический аспект обоснования уровней сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании заключается в уточнении их количественных и качественных характеристик. Как показывают исследования В.С. Ильина, посвященные формированию профессиональной компетентности педагога, «наблюдается неоднозначность количества уровней динамической структуры исследуемых свойств личности, что объясняется природой самого качества и подходами к определению состава уровней» [70, с. 54].

Определяя уровни сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, мы основываемся на идее В.С. Ильина о том, что в процессе формирования личностное свойство проходит четыре уровня [71]. Описывая данные уровни, Н.М. Борытко рассматривает «первый уровень как аморфность системы, разрозненность ее элементов, отсутствие устойчивых связей, второй уровень определяется появлением связей между группами элементов в системе, образованием фрагментов структуры, третий уровень отличается наличием связей практически между всеми элементами системы, выстраиванием ее внутренней структуры, и четвертый уровень представляет собой оптимальное связное единое целое, когда связи между элементами системы

становятся устойчивыми, выстраиваясь в иерархическую структуру, устойчивым и автономным (относительно независимым от внешней среды) становится поведение системы» [32, с. 173]. Исследуя процесс воспитания личности, В.С. Ильин рассматривает его как «процесс воспитания системы личностных компонентов, охватывающих все составляющие личностной структуры с выделением интегративного свойства и свойств компонентов, влияющих на это интегративное свойство» [68]. Согласно позиции А.А. Глебова, в изучении личностного свойства именно такое количество уровней будет являться «репрезентативным» [44].

В нашем исследовании мы ориентируемся на подход Н.К. Сергеева, который рассматривает в качестве основы уровней готовности к профессиональной деятельности овладение определенными моделями готовности, её типами, различными по критериям целостности, системности, функциональной полноты, личностно-развивающей направленности [150]. В своих работах, Н.К. Сергеев описывает следующие уровни «уровни готовности к деятельности:

- первый уровень – «уровень действия» (базовые знания в одной из предметных сфер; мотивация поддержания профессионального авторитета; умения дидактической трансформации учебного материала, типовой педагогический опыт действий в условиях традиционного образовательного учреждения);
- второй уровень – «уровень смысла» (владение современными концепциями педагогической деятельности; мотивация профессионального достижения; опыт профессиональной деятельности в различных сферах; владение базовыми современными технологиями обучения, воспитания, педагогического общения);
- третий уровень – «уровень системы» (владение альтернативными концепциями современной педагогической деятельности, фундаментальная философская и культурологическая подготовка, владение технологиями психодиагностики, готовность к проектированию педагогических систем);

- четвертый уровень – «уровень авторской системы» (достижение методологического уровня в профессиональном мышлении, поиск собственной концепции и философии образования; исследовательский уровень в предметной области; разработка авторских учебных программ, пособий, проектов; собственный стиль и метод педагогического общения; высокоэффективные технологии обучения; опыт научно-методических исследований; создание команды единомышленников)» [150, с. 132].

Детализация уровней развития исследуемых нами компетенций осуществлялась на основе обобщения и анализа монографических характеристик наиболее типичных представителей и описанных нами критериев сформированности компонентов компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании.

В рамках нашего исследования был проведен диагностический эксперимент, участниками которого являлись студенты 2–3 курсов (всего 300 человек) Института иностранных языков Московского городского педагогического университета и Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Исследование было проведено с помощью дистанционных технологий (применение Google-форм). Студентам предлагалась анкета, содержащая перечень определенных утверждений или вопросов. Максимальное время, затраченное на сбор данных, составило пять месяцев.

Мы использовали комплекс методик, позволяющих определить степень сформированности компонентов компетентности во взаимодействии с семьями в условиях инклюзивного образования, представленных в приведенной ниже таблице 1.8.

**Методы диагностики сформированности уровня профессиональной компетентности  
будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном  
образовании**

<b>Компонент</b>	<b>Индикаторы</b>	<b>Методика</b>
Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования	Знание научных основ инклюзивного образования Принятие ценностей инклюзивного образования Готовность реализовывать инклюзию в образовательной среде	В.В. Хитрюк «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования»
Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс	Знание научных основ детско-родительских отношений и особенностей семей учащихся инклюзивного образовательного учреждения Отношение к включению родителя в образовательный процесс	В.И. Морозова, Н.К. Сергеев «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»
Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения	Владение навыками коммуникации и педагогического общения Владение навыками сотрудничества, партнерства Умение организовать свою деятельность и деятельность других людей, взаимодействовать в коллективе	В.В. Синявский, В.А. Федорошин «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС)
Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса		
Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности	Умение проводить рефлексивный анализ своей деятельности и познавать себя как профессионала	А.В. Карпов «Опросник оценки рефлексивности»
Готовность к профессиональному и личностному развитию	Стремление к росту и самосовершенствованию	Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта «Готовность к саморазвитию»

Приведем несколько монографических описаний представителей разных уровней сформированности компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании.

Так, Елена В. ориентируется в нормативно-правовых основах реализации инклюзивного образования, проявляет ценностное отношение

к инклюзивному образованию. Елена считает необходимым для каждого специалиста образовательного учреждения изучить материал по семейной психологии и педагогике, сама регулярно читает новинки научной литературы по этому вопросу. Студентка считает, что при реализации инклюзивного образования педагогу необходимо знать не только особенности развития детей с ОВЗ, но и особенности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, владеет диагностическим инструментарием выявления особенностей детско-родительских отношений. Одним из условий эффективности образовательного процесса в инклюзии, по мнению студентки, выступает необходимость включения в этот процесс родителей. Елена владеет навыками коммуникации и эффективного педагогического общения, сотрудничества и партнерства, умеет организовать свою деятельность и деятельность других людей, взаимодействовать в коллективе. Она характеризуется стремлением к постоянному расширению своих знаний и умений в области взаимодействия с семьей, как обучающихся с ОВЗ, так и с семьей обучающихся с нормами развития. В процессе изучения психолого-педагогических дисциплин студентка проявила себя с активной стороны, постоянным выходом за пределы программы, самостоятельно изучая проблемы инклюзивного образования. Для совершенствования себя как профессионала Елена считает необходимым проводить рефлексию своей деятельности и работать над собой. На наш взгляд, Елена В. является представителем профессионального (высокого) уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании.

Игорь Я. владеет знаниями нормативно-правовых основ реализации инклюзивного образования, проявляет ценностное отношение к идее инклюзии в отечественной системе образования. Студент считает, что при реализации инклюзивного образования педагогу необходимо знать только особенности развития детей с ОВЗ. Знания об особенностях семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, ему представляются избыточными, поскольку, по его мнению, выявление этих особенностей не входят в функции

педагога инклюзивного учреждения. Он считает, что работа педагога с родителями инклюзивной школы должна ограничиваться обсуждением вопросов обучения ребенка. Включение членов семьи в качестве активных участников образовательного процесса считает нерезультативным и слишком трудоемким для педагога процессом. При этом Игорь Я. отличается высокой коммуникабельностью, умеет организовать свою деятельность и деятельность других людей, взаимодействовать в коллективе. На занятиях психолого-педагогического цикла активен, однако ограничивается только программным материалом. Стремление к самосовершенствованию и повышению своего профессионализма слабо выражено. Игорь Я., отнесен к функциональному (среднему) уровню сформированности компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании.

Знания Вероники С. о законодательных и теоретических основах инклюзивного образования фрагментарны, отношение к реализации инклюзивного образования разнородно, непостоянно (испытывает явные затруднения при аргументации своей позиции, опирается не на научные факты, а на житейские знания и практический опыт); знания о детях с ОВЗ и особенностях их развития бессистемны и поверхностны; испытывает значительные сложности при организации инклюзивного образовательного процесса. Вероника С. затрудняется при выборе стиля общения в различных педагогических ситуациях; в общении способна воспринимать личные и ценностные установки других людей, однако, при возникновении расхождения мнений, испытывает трудности в аргументации своей позиции. Ответственность за выполняемую деятельность и ее целеполагание осознает, однако испытывает трудности в осуществлении рефлексивного и прогностического анализа данной деятельности. При этом Вероника С. задумывается о возможностях карьерного роста, но испытывает значительные трудности при планировании профессиональных достижений и их реализации. Данная студентка является представительницей

элементарного (низкого) уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании.

Владислав П. имеет крайне ограниченные знания о современных законодательных и теоретических основах инклюзивного образования; не разделяет мнения о необходимости и положительном влиянии инклюзивного образования в контексте мировой практики; испытывает неприятие детей с ОВЗ, отрицательные чувства при работе с ними. Проявляет поверхностное отношение к этике и нормам корпоративного взаимодействия, предполагает возможным их нарушение, если этого потребует ситуация; Владислав П. характеризуется низким уровнем развития навыков взаимодействия, замкнут, предпочитает обособленную от коллектива работу, нацелен исключительно на индивидуальный результат. Проявляет отсутствие заинтересованности познавать себя и развивать свои профессиональные навыки. На занятиях по предметам психолого-педагогического цикла не активен. При решении проблемных ситуаций ориентируется на личную выгоду. Болезненно воспринимает критику, испытывает явные затруднения в нахождении пробелов в собственной квалификации и компетентности; проявляет скептическое отношение к вопросам карьерного роста. Студент является представителем утилитарного (крайне низкого) уровня компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании.

На наш взгляд, вполне обоснованно считать, что утилитарный (крайне низкий) и элементарный (низкий) уровни развития профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьей в инклюзивном образовании не позволяют выпускнику полноценно осуществлять свою деятельность и достигать необходимых результатов. Функциональный (средний) уровень является необходимым для молодого специалиста, позволяющий реализовать образовательный процесс в инклюзивной школе, но требующий дальнейшего обязательного развития педагога. Профессиональный (высокий) уровень развития отражает

полноценно сформированный уровень данной компетентности, позволяющий педагогу показать наивысший результат при осуществлении профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении.

Критериями могут выступать уровни сформированности примерных обобщенных действий (крайне низкий, низкий, средний, высокий), показатели активности проявления описанных обобщенных действий (крайне редко или нет иногда чаще да чем нет, всегда). Описание проявлений каждой компетенции на перечисленных уровнях представлено в таблицах 1.9. – 1.14.

Критерии и уровни развития готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования раскрыты в таблице 1.9.

Таблица 1.9.

**Описание уровней готовности специалиста принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования**

Уровень	Описание
Утилитарный (крайне низкий)	Студент имеет крайне ограниченные знания о современных законодательных и теоретических основах инклюзивного образования; не разделяет мнения о необходимости и положительном влиянии инклюзивного образования в контексте мировой практики; знания об особенностях развития детей с особыми образовательными потребностями ненаучны, основываются на житейском опыте и предположениях, в большей степени ошибочны, стигматизированы; испытывает неприятие детей с ОВЗ отрицательные чувства при работе с ними; не способен к реализации и развитию принципов и методов инклюзии в образовательном учреждении.
Элементарный (низкий)	Студент имеет фрагментарные знания о законодательных и теоретических основах инклюзивного образования; отношение к реализации инклюзивного образования разнородно, непостоянно (испытывает явные затруднения при аргументации своей позиции, опирается не на научные факты, а на житейские знания и практический опыт); знания о детях с ограниченными возможностями и особенностях их развития бессистемны и поверхностны; испытывает значительные сложности при организации инклюзивного образовательного процесса, реализации принципов и методов инклюзии в образовательном учреждении.
Функциональный (средний)	Студент имеет обширные знания о законодательных и теоретических основах инклюзивного образования, понимает необходимость и актуальность данных процессов в образовании; проявляет толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями, знает особенности их развития, готов к реализации инклюзивного обучения на репродуктивном уровне, нуждается в помощи наставника, готов реализовывать инклюзию в образовательном учреждении в рамках предложенных руководством форм взаимодействия;

	испытывает трудности в прогнозировании и анализе процессов инклюзивного обучения, при решении задач в изменяющихся условиях.
Профессиональный (высокий)	Студент имеет глубокие знания о законодательных и теоретических основах инклюзивного образования, готов к осуществлению научно-исследовательской деятельности и применению творческого подхода при решении задач инклюзивного образования; знает особенности развития детей с ОВЗ; проявляет эмпатийное отношение ко всем субъектам инклюзивного образовательного процесса, готов к самостоятельной реализации инклюзивного обучения; способен к анализу и прогнозированию возможностей и рисков инклюзивной образовательной среды для всех учащихся; выражает готовность к взаимодействию со всеми субъектами образовательного процесса, выбирая в качестве приоритета такого сотрудничества - развитие каждого ученика.

Критерии и уровни развития готовности к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс раскрыты в таблице 1.10.

Таблица 1.10.

**Описание уровней готовности специалиста к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс**

Уровень	Описание
Утилитарный (крайне низкий)	Студент имеет крайне ограниченные знания по психологии и педагогике семьи; не владеет навыками диагностики детско-родительских отношений, а также методами, приемами и средствами, способствующими их гармонизации; испытывает значительные сложности при установлении контакта и взаимодействии с родителями учащихся; не намерен осуществлять постоянное взаимодействие с семьей в практической деятельности, считая нерезультативным включать членов семьи в образовательный процесс, характер взаимодействия формальный, информативный, чаще всего исключающий личные встречи и прямое общение.
Элементарный (низкий)	Студент имеет ограниченные знания по психологии и педагогике семьи; владеет набором элементарных диагностик детско-родительских отношений (скрининг), а также крайне узким набором методов, приемов и средств, способствующих развитию и улучшению детско-родительских отношений; испытывает значительные трудности при их реализации в практической деятельности; знает о типичных особенностях семей, воспитывающих детей с ОВЗ, на теоретическом уровне, в работе с семьей ограничен традиционными формами взаимодействия в виде эпизодических встреч с непродолжительным обсуждением достижений ребенка в обучении, а также проектирования индивидуального образовательного маршрута;
Функциональный (средний)	Студент имеет обширные знания по психологии и педагогике семьи; способен самостоятельно проводить диагностику детско-родительских отношений; владеет широким набором методов, приемов и средств, способствующих развитию и улучшению детско-родительских отношений, может реализовывать их на практике по заготовленному плану, испытывая трудности в изменяющихся условиях, требующих

	<p>импровизации; знает о типичных особенностях семей, воспитывающих детей с ОВЗ, понимает специфические проблемы такой семьи и их влияние на адаптацию в инклюзивной образовательной среде; готов к взаимодействию со всеми членами семьи и их включению в вопросы обучения и воспитания, обсуждения и построения образовательного маршрута ребенка; при взаимодействии с родителями придерживается настоятельных рекомендаций, обращений к знаниям и авторитету педагога.</p>
<p>Профессиональный (высокий)</p>	<p>Студент имеет глубокие знания по психологии и педагогике семьи; способен самостоятельно планировать и реализовывать в полном объеме диагностику детско-родительских отношений (включая углубленную психолого-педагогическую диагностику с дальнейшей разработкой рекомендаций); владеет широким набором методов, приемов и средств, способствующих развитию и улучшению детско-родительских отношений, может свободно применять их на практике, вне зависимости изменения условий достигать запланированного результата; знает о типичных особенностях и специфических проблемах семей, воспитывающих детей с ОВЗ; умеет эффективно взаимодействовать со всеми членами семьи, готов к открытому и совместному обсуждению развития каждого ребенка; не только совершенствует и развивает навыки родителей в вопросах инклюзии, но и сам готов принимать и перенимать опыт семьи, касающийся успешности включения ребенка в школьную среду.</p>

Критерии и уровни развития готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения раскрыты в таблице 1.11.

Таблица 1.11.

**Описание уровней готовности специалиста к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения**

Уровень	Описание
<p>Утилитарный (крайне низкий)</p>	<p>Студент имеет крайне ограниченные знания об эффективности выстраивания педагогического общения; знания о коммуникации и коммуникативной культуре носят бытовой характер и основываются на личном опыте; возникают значительные затруднения при применении определенного стиля речи, в педагогической практике чаще всего использует авторитарный или либеральный стиль общения; испытывает значительные трудности в принятии личностных и ценностных установок партнеров по общению, в достижении компромисса при возникновении конфликтных ситуаций.</p>
<p>Элементарный (низкий)</p>	<p>Студент имеет фрагментарные научные знания о сущности, структуре и закономерностях педагогического общения и взаимодействия, знает о стилях педагогического общения, вербальных и невербальных способах коммуникации, владеет базовыми компетенциями по применению средств ИКТ, но при реализации перечисленного на практике не достигает предполагаемого результата; испытывает затруднения при выборе стиля общения в различных педагогических ситуациях; в общении способен воспринимать личные и ценностные</p>

	<p>установки других людей, однако, при возникновении расхождения мнений, испытывает трудности в аргументации своей позиции; владеет базовыми способами урегулирования конфликтных ситуаций на теоретическом уровне, но не достигает успеха при их реализации на практике; испытывает затруднения при анализе конфликтогенов и факторов, провоцирующих конфликт.</p>
Функциональный (средний)	<p>Студент имеет обширные научные знания о сущности, структуре и закономерностях педагогического общения и взаимодействия, владеет различными стилями общения, методами, приемами и средствами педагогического взаимодействия, вербальными и невербальными способами коммуникации; в общении соблюдает правила коммуникативной культуры и этики педагога; владеет компетенциями по применению средств ИКТ в общении, при реализации перечисленного на практике, в большинстве случаев достигает предполагаемого результата; в общении принимает личные и ценностные установки партнеров, допускает вариативность мнений и позиций по вопросам обучения и воспитания, способен выстроить аргументацию собственной позиции, но испытывает трудности в резко изменяющихся условиях или позициях участников; при выстраивании контраргументации; имеет навыки урегулирования конфликтных ситуаций, в вопросах преодоления и выбора оптимальной стратегии решения конфликтов между субъектами образовательного процесса нуждается в помощи наставника.</p>
Профессиональный (высокий)	<p>Студент имеет глубокие знания о сущности, структуре и закономерностях педагогического общения и взаимодействия, владеет элитарным типом речевой культуры, широким набором методов, приемов и средств педагогического воздействия и взаимодействия, эффективно владеет вербальными и невербальными средствами общения; соблюдает правила коммуникативной культуры и этики педагога в поликультурной и инклюзивной образовательной среде; на высоком уровне владеет средствами ИКТ и реализует их в педагогической практике, достигает предполагаемого результата; в общении проявляет эмпатию к личным и ценностным установкам партнеров, вариативности мнений и позиций по вопросам обучения и воспитания; способен выстраивать эффективную беседу, аргументировать свою позицию, выстраивать контраргументацию; владеет средствами и методами урегулирования конфликтных ситуаций и достижения компромисса между субъектами образовательного процесса, способен к самостоятельному выполнению данной задачи.</p>

Критерии и уровни развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса раскрыты в таблице 1.12.

**Описание уровней готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса**

Уровень	Описание
Утилитарный (крайне низкий)	Студент имеет крайне ограниченные научные знания о закономерностях и особенностях коллективной работы; проявляет поверхностное отношение к этике и нормам корпоративного взаимодействия, может их нарушить; имеет низкий уровень развития навыков взаимодействия, замкнут, предпочитает обособленную от коллектива работу, нацелен исключительно на индивидуальный результат; наблюдается недооценка или переоценка своих возможностей при выполнении деятельности, что значительно затрудняет взаимодействие с членами коллектива; при общении с участниками образовательного процесса может становиться источником конфликта.
Элементарный (низкий)	Студент имеет фрагментарные научные знания о закономерностях и особенностях коллективной работы; придерживается норм и этики корпоративного взаимодействия; уровень развития навыков взаимодействия ниже среднего, периодически испытывает затруднения при работе в команде; понимает важность совместной работы при реализации инклюзивного образования, включается в работу коллектива в качестве исполнителя, нуждается в четком распределении работы и инструкциях со стороны лидера или руководителя; способен устанавливать и поддерживать отношения с участниками образовательного процесса, но при возникновении сложных педагогических ситуаций не достигает успеха в их урегулировании и решении; общается со специалистами разных областей знаний в своем учреждении, но испытывает трудности при взаимодействии с более широким кругом лиц, например специалистами своего города или региона; способен применять формы и методы групповой работы в коллективе класса при поддержке наставника.
Функциональный (средний)	Студент имеет обширные научные знания о закономерностях и особенностях коллективной работы; владеет базовыми основами методов наставничества и тренинга, но испытывает затруднение при реализации данных методов на практике; соблюдает нормы и этику корпоративного взаимодействия; навыки взаимодействия развиты на соответствующем профессии уровне, не испытывает затруднений при работе в команде; понимает важность совместной работы при реализации инклюзивного образования, включается в работу коллектива по выполнению общих задач, может выполнять полномочия при работе в команде; способен устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с участниками образовательного процесса; способен общаться со специалистами из разных областей знаний как в своем учреждении, так и с более широким кругом лиц, участвовать в психолого-медико-педагогических консилиумах, региональных общественных организациях и др.; владеет формами и методами групповой работы в коллективе класса, реализует их в практической деятельности.
Профессиональный (высокий)	Студент имеет глубокие научные знания о закономерностях и особенностях коллективной работы; владеет методами наставничества, коучинга и тренинга, способен реализовать

	их на практике; соблюдает нормы и этику корпоративного взаимодействия; навыки сотрудничества развиты на высоком уровне, способен работать на выполнение общих задач, разделять полномочия и действия в команде; способен устанавливать и поддерживать конструктивные отношения со всеми участниками образовательного процесса, урегулировать сложные педагогические ситуации, проявлять эмпатийное отношение; способен взаимодействовать со специалистами из разных областей знаний не только в своем учреждении и регионе, но и на государственном и международном уровне; владеет формами и методами группового взаимодействия в коллективе класса, реализует и совершенствует их в практической деятельности.
--	--

Критерии и уровни развития готовности к рефлексивно-прогностической деятельности раскрыты в таблице 1.13.

Таблица 1.13.

#### Описание уровней готовности к рефлексивно-прогностической деятельности

Уровень	Описание
Утилитарный (крайне низкий)	Студент имеет крайне ограниченные знания о содержании и значении рефлексивных и прогностических способностей в структуре педагогической деятельности и профессионального развития личности; в интерпретации своей деятельности прибегает к описанию и пересказу совершенных действий, испытывает значительные трудности в осуществлении рефлексивного и прогностического анализа своей деятельности, а также ситуаций педагогической практики инклюзивной школы; проявляет низкий уровень ответственности за выполняемую им деятельность и ее целеполагание; выбирает методы и приемы работы исключительно «для себя», вне учета деятельности других педагогов и особенностей учеников инклюзивного класса
Элементарный (низкий)	Студент имеет ограниченные знания о содержании и значении рефлексивных и прогностических способностей в структуре педагогической деятельности и профессионального развития личности; при попытках проведения рефлексивного анализа интерпретация своей деятельности однообразна и носит, в основном, межличностный характер, может отрицать возможность другой, отличающейся от его мнения интерпретации; понимает ответственность за выполняемую им деятельность и ее целеполагание, однако испытывает трудности в осуществлении рефлексивного и прогностического анализа данной деятельности; при выборе методов и приемов работы старается учитывать стратегию деятельности коллектива и особенности учеников, однако не всегда достигает успеха, в силу недостаточности знаний и навыков; испытывает значительные затруднения при прогнозировании последствий своих предпринятых профессиональных действий в сложных педагогических ситуациях.
Функциональный (средний)	Студент имеет обширные знания о содержании и значении рефлексивных и прогностических способностей в структуре педагогической деятельности и профессионального развития личности; обладает достаточными навыками для проведения

	рефлексивного анализа своей деятельности, однако не всегда понимание собственных ошибок и слабых сторон порождает изменение деятельности по их преодолению; понимает ответственность за выполняемую им деятельность, способен к ее анализу и прогнозированию, нуждается в помощи наставника при выборе оптимальных стратегий в сложных педагогических ситуациях инклюзивного образования и прогнозирования последствий; при выборе методов и приемов работы активно учитывает стратегию деятельности коллектива и особенности учеников, прислушивается к мнению коллег.
Профессиональный (высокий)	Студент имеет глубокие знания о содержании и значении рефлексивных и прогностических способностей в структуре педагогической деятельности и профессионального развития личности; способен к полноценному рефлексивному анализу, порождающему творческую самореализацию личности; понимает ответственность за качество выполняемой профессиональной деятельности, способен оценить ее эффективность и результативность; способен к проведению взаимооценки со всеми субъектами образовательного процесса; способен прогнозировать и проектировать последствия и результаты своих предпринятых профессиональных действий, проводить рефлексивный анализ и прогнозирование сложных педагогических ситуаций; при выборе методов и приемов работы активно учитывает стратегию деятельности коллектива и особенности учеников, проявляет себя как анализирующий и исследующий опыт себя и своих коллег педагогов.

Критерии и уровни развития готовности к профессиональному и личностному развитию раскрыты в таблице 1.14.

Таблица 1.14.

**Описание уровней готовности к профессиональному и личностному развитию**

Уровень	Описание
Утилитарный (крайне низкий)	Студент имеет крайне ограниченные знания о содержании компетенций педагога, моделях личностно-профессионального развития и роста специалиста инклюзивного образовательного учреждения; испытывает низкий уровень мотивации к улучшению своей профессиональной деятельности, склонен к эмоциональному и профессиональному выгоранию; проявляет отсутствие заинтересованности познавать себя и совершенствовать свои профессиональные возможности, низкий уровень развития способности к самокритике и нахождению пробелов в собственном образовании, квалификации и компетентности; проявляет скептическое отношение к вопросам карьерного роста.
Элементарный (низкий)	Студент имеет ограниченные знания о содержании компетенций педагога, моделях личностно-профессионального развития и профессионального роста специалиста инклюзивного образовательного учреждения; обладает минимальными навыками самопознания, способен к субъективной самокритике; удовлетворен собственной деятельностью, проявляет мотивацию к ее улучшению в трудных ситуациях, ставящих под сомнение его профессионализм;

	<p>проявляет периодический, непостоянный (чаще всего зависимый от внешних факторов) интерес к возможностям самопознания и самосовершенствования себя как специалиста; задумывается о возможностях карьерного роста, но испытывает значительные трудности при планировании профессиональных достижений и их реализации.</p>
Функциональный (средний)	<p>Студент имеет обширные знания о содержании компетенций педагога, моделях личностно-профессионального развития и профессионального роста специалиста инклюзивного образовательного учреждения; проявляет мотивацию по приобретению нового опыта и навыков улучшения своей деятельности, однако при выборе средств нуждается в помощи наставника; способен к самокритике и нахождению пробелов в собственном образовании, квалификации и компетентности, препятствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности; имеет навыки профилактики эмоционального и профессионального выгорания; стремится к карьерному росту, способен составить план и реализовать его в течение профессионального пути; способен проводить элементарное самоисследование профессионально-личностных качеств, готов к открытому взаимодействию с наставником, коучем.</p>
Профессиональный (высокий)	<p>Студент имеет глубокие знания о содержании компетенций педагога, моделях личностно-профессионального развития и профессионального роста специалиста инклюзивного образовательного учреждения; проявляет высокий уровень мотивации по приобретению нового опыта, развитию креативности и творческого потенциала в своей деятельности; способен самостоятельно выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития и самообразования; способен к объективной самокритике и нахождению пробелов в собственном образовании, квалификации и компетентности, препятствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности; имеет навыки профилактики эмоционального и профессионального выгорания; стремится к карьерному и профессиональному росту, способен составить план и реализовать его в течение профессионального пути; способен проводить самопознание и самоисследование профессионально-личностных качеств, готов к открытому взаимодействию с наставником, коучем.</p>

Таким образом, профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании может быть сформирована на разных уровнях: утилитарном, элементарном, функциональном, профессиональном. Предложенные уровни представляют собой последовательно сменяющиеся этапы формирования профессиональной компетентности будущего педагога к взаимодействию с семьями в инклюзивном образовании, определяются качественными и количественными показателями, отражающими содержание данной профессиональной компетентности в целом и каждой из ее структур в отдельности.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенные в первой главе анализ и систематизация научных концепций, теорий, подходов, литературы (философской, педагогической, психологической, методической) и нормативно-правовых документов, раскрывающих специфические особенности подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями в инклюзивном образовании, дают основания для следующих **выводов**.

1. Инклюзивное образование связано с определенным образом выстроенными путями взаимоотношения всех участников образовательного процесса. Ключевую роль в этом построении играет готовность педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении. Уточнение сущности понятия «взаимодействие с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» потребовало обращения к психолого-педагогическим исследованиям по вопросам детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. Рассмотрение основных характеристик оптимальной родительской позиции (адекватность, динамичность, прогностичность), фаз психологического осознания родителями факта рождения ребенка с нарушениями в развитии (растерянность, отрицание, депрессия, осмысление), проблем дисфункциональности таких семей, позволило выделить и описать часто встречающиеся трудности семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, которые влияют на отношение родителей к инклюзивному образованию, и на ту позицию, которую он занимает в обучении и воспитании. К таким трудностям были отнесены стрессовое состояние и эмоциональное напряжение родителей; несоответствие ребенка родительским ожиданиям, завышенные требования, отрицание диагноза; отвержение ребенка или симбиотические отношения; ограниченность родителей в социальных контактах; безучастие членов семьи, чаще всего отцов, в процессе семейного воспитания.

В то же время, родители учащихся с нормотипичным развитием испытывают опасения, касающиеся обучения детей в инклюзивном образовательном учреждении, а именно снижение уровня образования для детей с нормотипичным развитием, переживания за психологическую безопасность ребенка, непринятие людей с ОВЗ из-за сформированных стереотипов и стигмаций. В свою очередь, применение педагогом инклюзивной школы конструктивных стратегий взаимодействия с семьями обучающихся будет способствовать установлению продуктивных межличностных отношений, позволяющих вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, расширению взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса.

2. Рассмотрение и конкретизация понятия «профессиональная педагогическая компетентность педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» потребовали проведение анализа содержательного наполнения таких понятий как «профессиональная компетентность», «профессиональная компетентность педагога», «инклюзивная компетентность» или «инклюзивная готовность педагога» зарубежными и отечественными исследователями во временном отрезке с 1999 по 2020 гг. Представлено рабочее определение компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как сложного многокомпонентного качества личности педагога, проявляющееся в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании. При этом, будучи структурным звеном компетентности, готовность понимается как целостное личностное образование, ядром ее выступает мотивационно-смысловой компонент, который определенным образом «окрашивает» другие ее составляющие (содержательно-деятельностный, когнитивный, коммуникативный), стимулирует к достижению необходимых результатов и прогнозированию их дальнейшего развития в инклюзивном

образовании. В качестве структурных компонентов искомой компетентности были определены: готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию.

При выделении структурных компонентов профессиональной педагогической компетентности исследователи в качестве единого методологического основания используют метод функционального анализа, разработанного в общей теории деятельности А.Н. Леонтьева: мотив – цель – действия – предмет. С целью универсального понимания и удобства в использовании данной структуры всеми участниками образования, был применен подход А.М. Кондакова, предлагающий рассматривать содержание компетентности через ценности – цель (предмет) – действия, а набор «обобщенных действий» описывать через знание – понимание – умение – опыт. К предложенному описанию содержания «обобщенных действий» авторами добавлен еще один компонент, отражающий побудительные причины человеческой деятельности, ее направленность – мотивы, являющиеся центральным и системообразующим фактором в деятельности человека. Таким образом, описание содержания набора «обобщенных действий» предлагается в следующей иерархии: понимание – мотивы – знания – умения – опыт. На этой основе выделены методологическая, познавательная, интеллектуальная, коммуникативная, эмотивная, регулятивная и рефлексивная функции искомой компетентности.

3. Профессиональная компетентность выпускника педагогического профиля во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании может быть сформирована на разных уровнях: утилитарном (крайне низком), элементарном (низком), функциональном (среднем), профессиональном (высоком). Динамика изменений в уровнях компетентности педагога

во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании рассмотрена как последовательно реализуемый переход от одного этапа к другому. При этом, важно учитывать, что каждый этап характеризуется своими качественными характеристиками, свидетельствующими об изменениях в уровнях искомой компетентности педагога. Процесс подготовки будущего педагога к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлен как процесс различных изменений её компонентов, накапливающихся количественно и приводящих в итоге к качественному скачку, т.е. упорядоченности структуры компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании. Утилитарный и элементарный уровни развития не позволяют выпускнику полноценно осуществлять свою деятельность и достигать необходимых результатов. Функциональный уровень является необходимым для молодого специалиста, позволяющий реализовать образовательный процесс в инклюзивной школе, но требующий дальнейшего обязательного развития педагога. Профессиональный уровень развития отражает полноценно сформированный уровень данной компетентности, позволяющий педагогу показать наивысший результат при осуществлении профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении.

## ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

### *2.1. Модель процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании*

При разработке модели формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании мы исходим из общего его понимания как создания и последовательного изменения с учетом достигаемых результатов внешних условий для проявления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознание их субъектом и дальнейшее саморазвитие

Процесс, по мнению Н.М. Борытко, «это разворачивающаяся во времени закономерная смена различных состояний, последовательность которых определена их внутренней структурой и теми возможными переходами (превращениями, преобразованиями), которые содержатся в этой структуре как ее интенция» [32, с. 173]. Исходя из этого, процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой процесс последовательных изменений его составляющих. Причем, смысл процесса заключается в последовательном «нарастании» развитости отдельных составляющих компетентности, выражающихся, в том числе количественными характеристиками, усложнении связей и взаимообусловленности их в реальных проявлениях компетентности на практике – к «скачку», изменениям в качественных состояниях компетентности как целостной характеристики педагога.

Согласно Н.М. Борытко, уровень есть «определенная ступень, период, этап в развитии чего-либо, имеющие свои качественные особенности» [32].

В Толковом словаре С.И. Ожегова состояние – это «положение, внешние или внутренние обстоятельства, в которых находится кто-что-н.» [127]. При этом, Н.М. Борытко подчеркивает, что «логика процесса заключается в смене наличных состояний и в том, каким образом структура наличного состояния вытекает из структуры предыдущего и служит основанием структуры последующего состояния» [32, с.173].

Общее представление о логике этого процесса можно получить через соответственным образом выстроенную теоретическую модель. Обращение к методу моделирования позволит отразить основные компоненты рассматриваемого процесса, сформулировать его принципы и этапы. Согласно определению, сформулированному О.В. Павловой, «моделирование – это процесс построения модели объекта (системы), исследование его свойств и перенесение выявленных свойств на моделируемый объект (систему). Функциями моделирования являются описание, объяснение, прогнозирование поведения реальной системы или объекта» [129]. В Толковом словаре С.И. Ожегова приведены следующие определения модели:

- модель – образец какого-нибудь изделия, а также образец для изготовления чего-нибудь;
- модель – уменьшенное воспроизведение или схема чего-нибудь;
- модель – тип, марка конструкции [127].

Философ И.Б. Новик подвергает анализу модель в качестве искусственного или естественного объекта, который объективно соответствует изучаемому объекту. Он «замещает его на всех стадиях познания и дает в ходе исследования опытное подтверждение данных на основе определенного правила в информацию об исследуемом объекте» [125, с. 42]. Значимым для нашего исследования представляется определение модели В.А. Штоффом: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способная замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [178, с. 19]. Любая модель, по мнению автора, характеризуется «конечностью, т.е. способностью

отобразить итоговый результат; упрощенностью, т.е. демонстрацией значимых сторон; приближенностью, т.е. отражением приближенной действительности и адекватностью, т.е. насколько успешно модель описывает объект моделирования» [179]. С данной позицией соглашаются такие ученые как В.В. Гузеев [57], Н.В. Кузьмина [89], Г.П. Щедровицкий [180]. Авторы отмечают, что идеальная или материальная модель должна иметь определенные признаки, а именно прослеживание адекватности и точности совпадения первоначальных данных с авторскими и универсальность использования модели в решении широкого круга задач нестандартного типа.

Согласно Ю.В. Геронимус, «всякая модель отображает существенную или проектируемую действительность не непосредственно, а в форме и объеме знаний об оригинале, с которыми исследователь приступает к исследованию и которое уточняется и корректируется» [43]. Согласно Н.М. Борытко, «между моделью и изучаемым объектом должно быть определенное сходство, которое может заключаться в подобии физических характеристик; сходстве осуществляемых функций, в способах описания функционирования объекта и его модели. В целом модель способна выполнять свою роль тогда, когда степень ее соответствия объекту определена достаточно строго» [32, с. 169]. Моделируя педагогический процесс, мы опираемся на понимание его В.С. Ильиным, «как динамической структуры, раскрывающей способ связи состояний процесса, в котором предыдущее определяет следующее за ним во времени состояние; как определенной последовательности частей процесса (этапов, стадий, фаз), которая обеспечивает количественные и качественные изменения свойств личности, причем переход от одной части к другой осуществляется благодаря усложнению целей процесса и используемых средств развития личности» [69, с. 4].

Коллективом ученых Южного федерального университета (Л.В. Горюновой, Е.С. Тимченко, И.В. Тимченко) была проанализирована эффективность реализации в практической деятельности трех организационных моделей по формированию инклюзивной грамотности

у студентов в вузе. Согласно исследованию, первая модель «Основная педагогическая дисциплина с включением дополнительных элементов содержания в каждую тему» была реализована в процессе освоения обязательной дисциплины «Педагогика», что позволило выявить значительные трудности включения специфических инклюзивных разделов в содержание дисциплины, большинство студентов показали низкий уровень сформированности инклюзивной грамотности [55]. Вторая модель «Педагогическая дисциплина, ориентированная на дополнение общих задач освоения основной профессиональной образовательной программы», ориентированная на возможность реализации в рамках дисциплины модуля университетской академической мобильности», была реализована в рамках изучения дисциплины «Социальная коммуникация и технологии интеллектуального труда» [55]. Авторами отмечено, что данная практика напрямую связана с личным опытом обучающихся по взаимодействию с людьми с ОВЗ и их заинтересованностью в данном вопросе. «Третья модель «Факультативная дисциплина с возможностью построения гибкой траектории освоения» позволяла учитывать заинтересованность студентов определённой тематикой и изучать ее более подробно, использовать на практических занятиях активные и интерактивные формы взаимодействия [55, с. 832]. Такая модель реализации, согласно исследованию, показала наибольшую эффективность в формировании инклюзивной грамотности у студентов. Полученные результаты нашли отражение в нашем исследовании при создании модели.

Модель процесса формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлена нами в виде системы, которая включает в себя следующие блоки: теоретико-методологический, операционально-деятельностный и результативно-оценочный.

*Теоретико-методологический блок* содержит цель, задачи, теоретико-методологические подходы и принципы формирования компетентности

будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

*Операционально-деятельностный блок* определяет этапы, содержание, методы, формы и средства формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

*Результативно-оценочный блок* связан с определением критериев сформированности компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и их показателей на разных уровнях сформированности [112].

Поскольку формирование компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании осуществляется через открытое взаимодействие равноправных субъектов образовательного процесса, сконцентрированном на личностном развитии, формировании ценностных ориентации, то предполагает обращения к теоретическим основаниям личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич [30], В.В. Сериков [152], И.С. Якиманская [186]), аксиологического (А.В. Кирьякова [78], Н.Е. Щуркова [182]) и деятельностного (А.Н. Леонтьев [96], Р.С. Немов [124], Г.И. Щукина [181]) подходов.

При проектировании педагогического процесса с позиции *личностного подхода* (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков) в качестве основных характеристик рассматриваются «гуманистические способы взаимодействия участников педагогического процесса; развитие смысловой сферы личности, способности к рефлексии» [153, с. 31]. В.В. Сериков отмечает «о методологическом принципе единства двух планов воздействия – внешнего (процессуального) и внутреннего (психологического), который заложен в личностном подходе. Такое образование направлено на формирование личностного опыта, являющегося в форме переживания, смыслотворчества, саморазвития» [153, с. 31]. В качестве необходимых условий формирования личностного опыта является обогащение компонентов, выделенных Е.В. Бондаревской: «аксиологического (общечеловеческие ценности, которые являются

предметом выбора, обсуждения, переживания, критической оценки, «присваиваются» сознанием личности, становятся личностными смыслами ее отношений к миру, людям, самой себе), культурологического (культурные среды, в которых разворачивается жизнедеятельность личности, общекультурные способности, востребованные в воспитании), житнетворческого (события жизни, способы их организации и проживания, способы изменения своего бытия, преобразования жизненной среды), морально-этического (накопление опыта переживания и проживания эмоционально насыщенных ситуаций гуманного, нравственного поведения), гражданского (участие в общественно-полезных делах, проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека и другие ситуации, развивающие опыт гражданского поведения), личностного (насыщенность жизнедеятельности детей ситуациями реальной ответственности, свободного выбора, принятия решений, рефлексии своих поступков, поведения, способов самооценки и самокоррекции, самоанализа и самовоспитания)» [30, с. 122]. Исходя из этого можно определить, что личностно ориентированный подход в процессе формирования компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании подразумевает диалогические, доверительные отношения между преподавателем и обучающимися, в которых субъектное самосознание обращено к опыту, а личностное развитие осуществляется через систематический самоконтроль своих способностей.

Основные положения *деятельностного подхода* являются для нас ориентиром в формировании у будущего педагога умений и навыков по моделированию взаимодействия с семьей в инклюзивной школе, раскрывающих практико-ориентированные аспекты процесса подготовки студентов. В нашем исследовании мы придерживаемся положения деятельностного подхода о взаимосвязи деятельности и развития личности, в соответствии с которым на каждом этапе развития ребенка необходимо ориентироваться на ведущий тип деятельности согласно возрастным особенностям. В работах А.Н. Леонтьева отмечено, что «ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает

главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии его развития» [96, с. 56]. Согласно Р.С. Немову все психические процессы не только являются важнейшими компонентами любой человеческой деятельности и участвуют в этой деятельности, но и представляют собой особые виды деятельности, развиваясь в ней [124]. Необходимо также рассмотреть положения педагогической теории деятельности, сформулированные Г.И. Щукиной:

- «формирование и развитие деятельности в педагогическом процессе знаменует собой и поступательное развитие личности. На основе деятельности и различных её видов совершается последовательное формирование личностных образований;

- изменение характера деятельности существенно влияет и на изменение позиции ученика: от исполнительской к активной - к позиции субъекта;

- изменение позиции ученика обусловлено развитием межсубъектных отношений учителя и учащихся. Это развитие характеризуется тем, что становится более активной позиция ученика в учебно-познавательном процессе и возрастает значение его саморегуляции, которая обусловлена такими личностными образованиями, как активность, самостоятельность, познавательный интерес» [181, с. 33].

При формировании компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании деятельностный подход реализуется посредством применения моделирования и анализа жизненных ситуаций, активных и интерактивных методов обучения; участия студентов в проектной, игровой, дискуссионной, рефлексивной деятельности, позволяющей расширить и индивидуализировать поиск эффективного решения поставленных задач.

С позиции *аксиологического подхода*, базовой категорией которого является «ценность», в своем исследовании мы придерживаемся положения о целесообразности обращения к миру чувств, смыслов и эмоций педагога, создание условий для осмысления профессиональной деятельности и

осознания педагогами системы ценностей. Следуя данному положению, процесс формирования компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании необходимо наполнить ценностными основаниями, установками, смыслами. В педагогике, по мнению С.А. Смирнова, именно аксиологический подход характеризуется ярко выраженным гуманистическим характером, в основе которого лежат идеи о ценности человеческой жизни, гармоничном развитии личности и т.п. [132]. А.И. Кравченко в своих исследованиях отражает, что «аксиологический подход осмысливает также этические ценности в нескольких срезах действительности: 1) как особые качества личности (честность, ответственность, сострадательность и др.), 2) как особый характер отношений между людьми, определяемый совокупностью моральных норм (заповедей, принципов, кодексов, правил)» [92]. Это отражается в рассмотрении обучения и воспитания через призму ценностей. В работе К.Д. Радиной подчеркивается, что определять значимость результатов педагогического исследования будет целесообразно на основе аксиологического подхода [137]. Н.С. Розов определяет следующие ценности современного гуманитарного образования: «ответственность за общезначимые ценности, свободное мировоззренческое определение, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни» [140, с. 193].

Свободное мировоззренческое определение предполагает собой право выбора у студента на принятие ценностей, отвечающих его миропониманию, которые в дальнейшем будут выражаться в форме его профессиональных мотивов и целей. С позицией Н.С. Розова соглашается и А.В. Кирьяковой, по мнению которой «в центр содержания образования, в частности, педагогического, необходимо поставить значимые для личности и *общества ценностно-смысловые проблемы*. Поэтому ценностный компонент должен стать важнейшей и неотъемлемой частью всех уровней содержания гуманитарного образования» [79, с. 119].

Из этого следует, что нам необходимо рассмотреть роль личностной самоактуализации как образовательной ценности. В работах И.А. Колесниковой «самоактуализация есть стремление человека к возможно полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. «Самоактуализирующейся» личность можно назвать лишь тогда, когда она вышла на уровень самоактуализации» [84, с. 28]. Тем самым подчеркивается значимость развития и, в дальнейшем, саморазвития личности будущего педагога, его стремление к раскрытию личностного потенциала и своих склонностей. По словам Н.С. Розова: «Ценность самоактуализации связана с ориентацией индивида на собственные интересы в образовании, поиском своего места в жизни, обществе, формированием его творческих качеств. Ответственность за общезначимые ценности появляется только при постоянном развитии личностного потенциала – процессом самоактуализации» [140, с. 193].

В рамках перечисленных подходов нами выделен ряд принципов организации процесса формирования искомой компетентности у будущих педагогов. При этом под принципом, вслед за А.М. Столяренко, мы понимаем рекомендации, которых следует придерживаться при новых теоретических исследованиях и в практике [157]. При реализации нашей модели мы опирались на следующие принципы, сформулированные в исследовании О.В. Павловой:

- принцип коммуникативной направленности обучения. Ориентируется на диалоговое, равноправное общение между субъектами образовательного процесса при координирующей и фасилитирующей роли преподавателя [131];

- принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности. Данный принцип подразумевает опору на положительно окрашенные эмоциональные реакции при усвоении содержания. Материалы содержания подбираются и корректируются с учетом актуальности и заинтересованности студентов в них, подразумевают учет индивидуальности учащегося, опорой является рефлексия и саморефлексия студентов и преподавателя [157];

- принцип гуманизации содержания образования. Представляет собой одновременное формирование у обучающихся общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности [129].

Операционально-деятельностный блок отображает содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании посредством разработанного и реализованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании», рассчитанного на 72 часа и представленного в приложении 2, и модернизированного варианта психолого-педагогической практики студентов. Курс состоит из 6 разделов, в названиях которых отражены тактические задачи, которые должен решить обучающийся в результате успешного их освоения: «Инклюзивное образование в России и мире», «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс», «Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании», «Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса», «Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении» и «Профессиональное и личностное развитие педагога».

Курс реализуется на трех уровнях подготовки: элементарный (теоретический), функциональный (практический), профессиональный (на уровне психолого-педагогической практики).

Технологиями подготовки выступают проблемно-поисковые технологии, коммуникативно-диалоговые технологии, имитационно-игровые технологии и рефлексивные технологии. Формами проведения занятий являются лекции, семинарские занятия, задания к психолого-педагогической практике. Далее кратко охарактеризуем реализуемые технологии.

**Проблемно-поисковые технологии.** Изучением и применением проблемно-поисковых технологий в психолого-педагогической практике занимались такие отечественные и зарубежные ученые как Дж. Брунер [34], В.В. Давыдов [58], Дж. Дьюи [197], И.Я. Лернер [98], Н.А. Менчинская [105], С.Л. Рубинштейн [142]. Согласно О.И. Мезенцевой основная цель применения

проблемно-поисковых технологий в учебном процессе связана не с овладением напрямую предметными знаниями, а с освоением различных видов деятельности, входящих в состав учебной деятельности [104]. Применение проблемно-поисковых технологий способствует решению обучающимися актуальных профессиональных задач, развитию у них критического мышления, навыков рефлексии, творческих и коммуникативных способностей, в быстро изменяющихся условиях практики инклюзивной школы. Таким образом, в фокусе применения данной технологии, рассматривается не только успешно решенная практическая задача, но и расширение социального и психолого-педагогического опыта будущего педагога. В качестве результатов применения данных педагогических технологий нам видится развитие у студентов умений анализировать сложные случаи педагогической практики, спрогнозировать ситуацию и выработку решений проблемы, анализировать собственную деятельность и деятельность другого человека, видеть сильные и слабые стороны своей трудовой деятельности.

В качестве методов и техник проблемно-поисковых технологий нами были использованы *кейс-метод*, *техника критического анализа проблемной ситуации* и *техника защиты творческого проекта*. Для заданий кейс-метода мы предложили студентам уже разработанные кейсы Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета [146], а также авторские кейсы, представленные в приложении 3. Кейс «Инклюзивное образование или инклюзивная культура: что сначала?» был направлен на выявление проблем адаптации человека с ОВЗ в инклюзивной среде вуза, рассмотрение способов организации профилактической деятельности на данную тематику. Кейс «Инклюзивное образование: барьер или движение?» направлен на выявление конструктивных позиций к способам взаимодействия с человеком с ОВЗ со стороны всех участников образовательного процесса (включая родителей студентов), развитию умений по прослеживанию причинно-следственных связей выбранной позиции

взаимодействия. В дальнейшем применение кейс-методов не ограничивается строго заданными конкретными ситуациями, в качестве домашнего задания, им предлагается разработать собственный кейс, посвященный реализации инклюзивного образования и взаимодействию между его участниками. Тем самым, студенты становятся модераторами занятия и могут участвовать в обсуждении решения актуальных для них проблемных ситуациях. Таким образом, применение кейс-метода работает на формирование у студентов таких знаний, умений и навыков как:

- Понимание особенностей реализации инклюзивного образовательного процесса;
- Осуществление диагностики проблемных ситуаций инклюзивного образовательного процесса, поиск и выработка конструктивных решений;
- Планирование и организация профилактической работы с участниками инклюзивного образовательного процесса.

*Техника критического анализа* проблемной ситуации является усложненным вариантом предыдущего анализа. О.В. Акулова отмечает, что решение проблемных ситуаций предполагает освоение универсальных способов деятельности [1]. Кроме этого, задания, которые содержат в себе последовательность ситуаций, отражающих проблемы инклюзивного образования, и подразумевают необходимость выбора, взятия ответственности, принятия решения, проявления личностных качеств, способствует, по мнению В.В. Серикова приобретению студентом опыта выбора ценности, линии поведения, рефлексии, поиска смысла, креативности и др. [153].

**Коммуникативно-диалоговые технологии.** Исследования применения коммуникативно-диалоговых технологий в педагогике уходит корнями в философские и гуманистические идеи (Я.А. Коменский [85], К.Д. Ушинский [161], М. Хайдеггер [164]) и являются актуальными для изучения современными учеными (Л.Л. Балакина [16], Л.П. Разбегаева [138], Н.Г. Ускова [160]). Рассматривая коммуникацию как неотъемлемую составляющую педагогической деятельности, исследования показывают, что

успешность и качество работы учителя XXI века во многом зависит от его коммуникативной компетентности. Невладение специальными приемами педагогического общения предопределяют выбор метода проб и ошибок, который не позволяет педагогу создать высокий уровень вербального и визуального имиджа, понижает его конкурентоспособность. Согласно Б.Г. Ананьеву «постоянное развитие практического знания человека человеком является важнейшим источником для развития других черт характера, в том числе и отношения к самому себе. А отсюда следует, что коммуникативные свойства не только образуют очень важную часть характера, но и составляют основу формирования самосознания (рефлексия), определяют отношение к себе личности» [6, с. 172]. По мнению В.А. Сластенина и И.В. Арендачук сущность применения коммуникативных технологий прослеживается в постановке учащимися коммуникативных целей, в структурной и содержательной целостности коммуникации педагогического взаимодействия, в выборе оптимальных методов и средств общения для достижения создания педагогически целесообразных взаимоотношений, в наличии обратной связи, позволяющей своевременно и оперативно корректировать процесс обучения [8, 154]. В качестве методов и техник коммуникативно-диалоговых технологий нами были использованы такие как *подготовка обращения к родителям, техника «жуужжащие группы», техника «мозговой штурм».*

*Подготовка обращения* представляла собой разработку авторского видеопродукта или поста на страницу образовательного учреждения, содержащего послание родителям на тему «Возможности родительского участия в образовательном процессе» (продолжительность 3 мин.). Обращение предполагало собой установку на объяснение родителям основной проблематики данного вида работы, почему их участие в образовательном процессе может быть полезным не только для развития ребенка, но и для улучшения детско-родительских отношений, отношений между педагогом и родителем.

*Техника «жуужжащие группы»* периодически применялась на семинарских занятиях спецкурса. Студенты были разделены на малые группы (3 человека), в которых проходило активное обсуждение проблематики, выработка группового мнения и презентация его на аудиторию учебного класса. Таким образом, все студенты были задействованы в обсуждении вопросов семинарского занятия.

*Техника «мозгового штурма»* применялась на лекционных и практических занятиях специального курса для решения задач инклюзивного образования, как запланированных педагогом заранее, так и спонтанно возникших в процессе занятия. Для усиления развития коммуникативных навыков у студентов, а также расширения знаний о данной технике, педагогом применялись различные вариации «мозгового штурма», такие как Stepladder, Round-Robin, Rolestorming.

**Имитационно-игровые технологии.** Одним из основоположников феномена игры в развитии человека считается Ф. Шиллер [176], рассматривавший влияние игры на мировоззрение человека. В дальнейшем разработкой теории игры и ее значением для развития и формирования человека занимались такие зарубежные и отечественные ученые как Э. Берн [21], Р. Винклер [183], Л.С. Выготский [41], А.Н. Леонтьев [97], Д.Б. Эльконин [184], Н.А. Аникеева [7], С.А. Смирнов [155], С.А. Шмаков [177]. Применение имитационно-игровых технологии в современной педагогической широко представлено, их эффективность выражается в отработке модели поведения в определённых ситуациях, формировании прогностических и эмпатийных умений за счет «проживания» различных ролей, развитию коммуникативных навыков и ориентацию на успех в сложных педагогических ситуациях.

В работах Д.Б. Эльконина представлено определение игры как «такого воссоздания человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми» [184, с. 15]. Л.С. Выготский считает, что игра представляет собой «иллюзорную реализацию нереализуемых тенденций и возникает из столкновения двух тенденций: формирования обобщенных аффектов,

связанных с желанием реализовать мотивы». В это же время в игре как виде деятельности присутствуют обязательное подчинение правилам и выполнение определенной роли, что будет способствовать возможности перехода к произвольной регуляции поведения [42]. Это отмечено в работе О.Е. Веселовой, которая описывает, что при принятии на себя игровой роли и взаимному групповому контролю участниками игры соблюдения правил и выполнением данных обязательств, становится доступным произвольное поведение [38].

Согласно исследованиям Н.А. Першиной и М.В. Шамардиной в практической педагогике имитационно-ролевая игра в высшей школе может выступать средством формирования необходимых профессионально-значимых навыков и умений, основным достоинством которого является формирование или создание образа профессии. Учащиеся применяют уже полученные ими теоретические знания в ситуациях решения профессиональных задач, отрабатывают необходимые практические навыки, находят творческие и нестандартные методы решения типичных профессиональных кейсов, получая при этом полноценное представление о своих будущих должностных обязанностях. С целью повышения эффективности игры в обучении необходимо учитывать комплекс требований. Игра обязательно должна соответствовать заявленной цели обучения и затрагивать практическую ситуацию. Авторы выделяют этапы имитационно-ролевой игры: создание игровой атмосферы, организация игры, проведение игры и подведение итогов [74].

Реализованные таким образом игровые технологии позволяют успешно трансформировать приобретённые студентами теоретические знания в их профессиональную педагогическую практику; расширить границы представлений будущих педагогов о возможностях выбранной профессии, карьерного пути; получить рефлексивный отклик и обратную связь от участников педагогического процесса, касающиеся профессиональной деятельности; развить профессиональную самостоятельность будущего педагога, позволяющую принимать решения и нести за них ответственность.

В качестве источника отбора имитационно-игровых технологий подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, на наш взгляд, могут служить учебное пособие Н.А. Першиной и М.В. Шамардиной и практикум В.В. Хитрюк [74; 167].

**Рефлексивные технологии.** Изучению рефлексии в педагогической практике, а также рефлексивной компетентности педагога занимались такие зарубежные и отечественные ученые как А. Amobi Funmi [190], D. Cruickshank [196], D. Korthagen [203], L. Valli [213], Н.Г. Алексеев [2], Л.В. Бондаренко [31], Н.М. Борытко [33], А.М. Матюшкин [102]. Согласно цели данной технологии, необходимо создать условия для оценивания личностью собственных качеств (ресурсов), необходимых в решении конкретной профессиональной ситуации. Как показывает исследование Ю.В. Глузман, студентам, во время обучения в вузе, присущи тревожность и сомнения в соответствии своей квалификации с должным уровнем для работы в инклюзивном образовании. Участие в тренинговой работе, включающей элементы рефлексии, позволяет им проводить сравнительный анализ своей деятельности и деятельности других, развить позитивное представление о себе как будущем специалисте в инклюзивной школе, находить пути профессионального развития и самосовершенствования [46].

Методы рефлексии применялись нами как запланированные в структуре курса, например, в конце занятия, после проведения определенных упражнений, а также в любые незапланированные моменты, требующие переосмысления участниками учебной ситуации. Были использованы индивидуальная, групповая и смешанные формы рефлексии, как в устной, так и письменной формах. В качестве фокуса рефлексии были включены такие моменты как оптимальность выбранного решения, организация взаимодействия в коллективе группы, самоизменения и саморазвитие в профессиональной и личностной сферах. Так, метод рефлексии применялся нами после таких упражнений, как «Общение с необычным учеником», «Найди общее» и др.

Приведем в качестве примера работу с упражнением «Общение с необычным учеником». Цель упражнения - развитие навыков общения с подростком с аутистическими чертами личности. Для выполнения упражнения участники были разделены на группы. Ведущий говорит: *«Представьте, что Вы классный руководитель 9 класса. В Ваш класс пришел новый ученик. До этого Вы встретились с дирекцией школы и родителями и узнали, что школьник имеет аутистические черты личности. Ученик ведет себя отстраненно, сел на последнюю парту, один, никому не смотрит в глаза и ни с кем не разговаривает. После окончания урока к Вам подходит новенький ученик и кладет на стол тетрадный лист с надписью....»*. Далее ведущий раздает карточки группам студентов с фразами: «Можно Вам задавать вопросы в социальной сети?», «Можно мне никогда не отвечать на Ваших уроках?», «Как найти столовую? Я забыл». В течение десяти минут студентам предлагается вести обсуждение как поступить в данной ситуации, что бы сделал именно я. Затем ведущий просит кратко представить основные пути решения данной ситуации. После совместного обсуждения студенты обосновывают несколько возможных вариантов общения с учеником с аутистическими чертами личности. Основной задачей ведущего является то, чтобы в процессе обсуждения подвести студентов к различным направлениям работы с таким учеником, обязательной осведомленностью преподавателя об особенностях развития школьника с ОВЗ, включением родителей в образовательный процесс. Подводя итоги занятия, ведущий обязательно задает вопрос участникам «Что нового вы узнали сегодня о себе как о профессионале? Какие пути повышения данной компетентности вы видите для себя сейчас?». Подробное описание содержания операционально-деятельностного блока представлено нами во второй главе исследования, в параграфах, посвящённых опытно-экспериментальной работе.

В результативно-оценочном блоке модели объединены критерии сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании у студентов педагогического вуза (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный

образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности, готовность к профессиональному и личностному развитию), их показатели и уровни сформированности по каждому критерию. Подробное описание содержания результативно-оценочного блока (критериев, показателей, уровней) представлено в параграфе 1.3. Поэтому в данном разделе мы ограничиваемся описанием примененного диагностического инструментария.

На измерение *уровня сформированности готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования* была направлена методика **«Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования» (Хитрюк В.В.)**.

*Цель:* получение информации об отношении педагогов к ценностям инклюзивного образования, выявление преобладающих областей.

*Процедура проведения.* Проводится в групповой и индивидуальной формах. Участникам предлагался список с ценностями инклюзивного образования и четыре варианта ответа (согласен; скорее согласен, чем не согласен; скорее не согласен, чем согласен; не согласен). Для каждой ценности в списке необходимо было отметить знаком «+» выбранный вариант ответа. Анкета представлена в приложении 4.

*Обработка результатов* проводится путем подсчета распределения процентов по каждому утверждению анкеты. Далее обработка полученных результатов проводится путем ранжирования ценностей.

Для измерения *готовности к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс* нами была разработана методика **«Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс» (Морозова В.И., Сергеев Н.К.)**.

*Цель:* определение уровня готовности педагога к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс.

*Процедура проведения.* Проводится в групповой и индивидуальной формах. В отдельных случаях может сопровождаться спонтанной беседой с испытуемым. Участникам для заполнения предлагается анкета, содержащая перечень из 18 вопросов, и представленная в приложении 5. Респондентам предлагается перечень вопросов, связанных с настоящей/предстоящей профессиональной деятельностью. Необходимо выбрать ответы «да» или «нет» на каждое утверждение. Разработка критериально-диагностического инструментария предполагает разработку конструкта, который подробно описан в приложении 6.

*Обработка результатов.* С помощью подсчета баллов определяется уровень готовности педагога к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс. Авторами установлено четыре уровня сформированности готовности: утилитарный, элементарный, функциональный, профессиональный.

Методика **«Коммуникативные и организаторские склонности»** (Синявский В.В., Федорошин В.А.) направлена на измерение уровней следующих компонентов компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании: *готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения и готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса.*

*Цель:* выявление коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т.д.).

*Процедура проведения.* Проводится в групповой и индивидуальной формах. Участникам для заполнения предлагается анкета, содержащая перечень из 40 вопросов на которые необходимо ответить либо «да», либо «нет». Анкета представлена в приложении 7.

*Обработка результатов.* С помощью подсчета баллов определяются уровни коммуникативных и организаторских склонностей. Подсчитываются

баллы отдельно по коммуникативным и отдельно по организаторским склонностям с помощью ключа для обработки данных. Авторами установлено пять уровней коммуникативных и организаторских склонностей: очень низкий, низкий, средний, высокий, высший.

Для измерения уровней *готовности к рефлексивно-прогностической деятельности* был применен **опросник оценки рефлексивности А.В. Карпова**.

*Цель:* измерение степени развития рефлексивности.

*Процедура проведения.* Проводится в групповой и индивидуальной формах. Участникам для заполнения предлагается опросник, содержащий перечень из 27 вопросов, на которые необходимо ответить абсолютно неверно; неверно; скорее неверно; не знаю; скорее верно; верно; совершенно верно. Анкета представлена в приложении 8.

*Обработка результатов.* Проводится подсчет баллов, которые переводятся в стеньги, а затем в уровень развития готовности.

Уровень сформированности *готовности к профессиональному и личностному развитию* измеряется с помощью методики «**Готовность к саморазвитию**» (Ратанова Т.А, Шляхта Н.Ф).

*Цель:* диагностика потребности знать самого себя и готовности самосовершенствоваться.

*Процедура проведения.* Проводится в групповой и индивидуальной формах. Участникам для заполнения предлагается анкета, содержащая перечень из 14 утверждений, на которые необходимо ответить либо положительно, либо отрицательно. Анкета представлена в приложении 9.

*Обработка результатов.* С помощью подсчета совпадений с предложенным автором ключом подсчитывается количество баллов по каждому параметру. Полученные значения переносятся на график уровней.

Модель формирования профессиональной компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлена на рисунке 2.1.

Модель формирования компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании

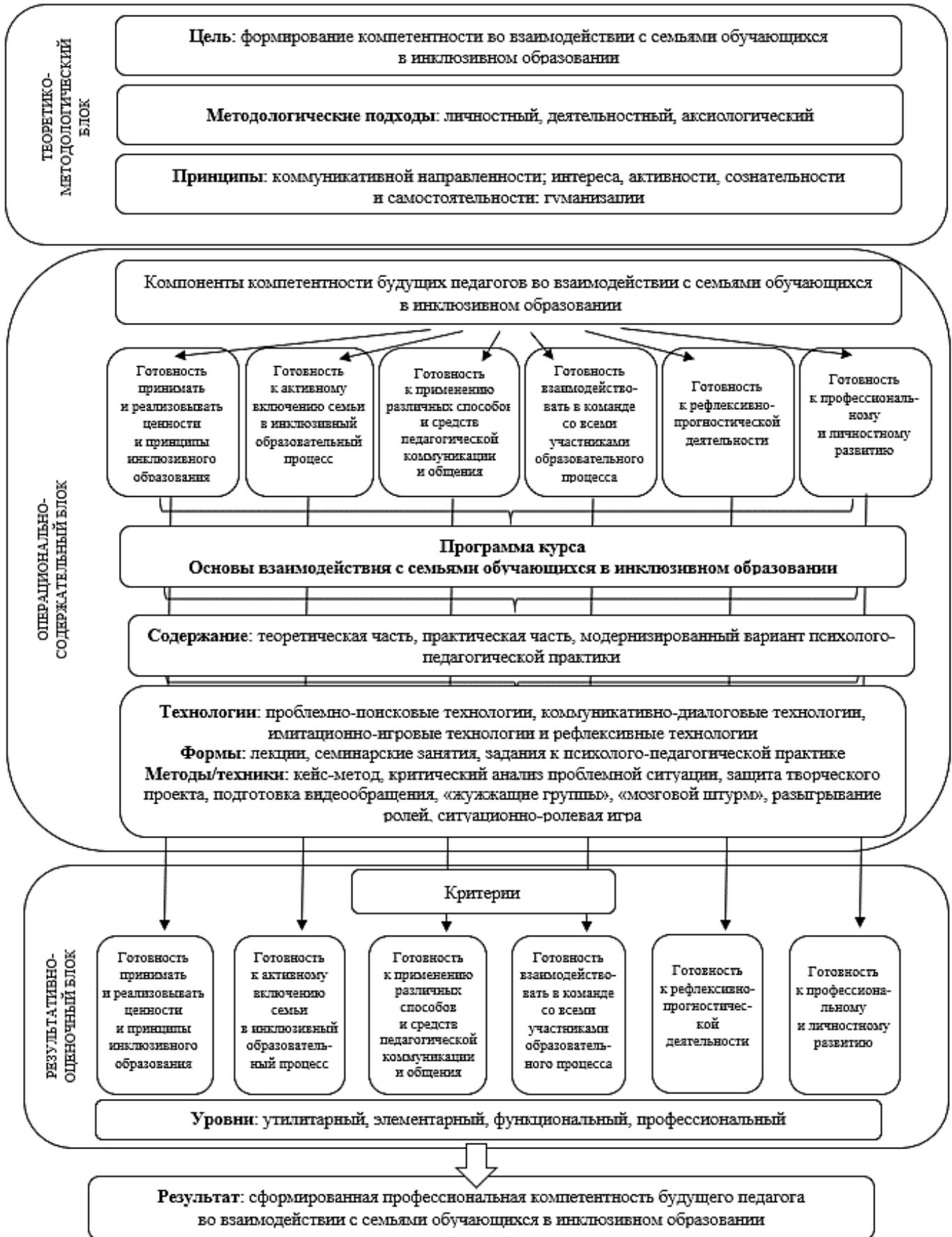


Рисунок 2.1. Модель формирования компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании.

Таким образом, обоснование модели формирования компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании позволяет сделать следующий вывод:

- динамическая модель формирования компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой совокупность трех блоков: теоретико-методологического, операционально-деятельностного и результативно-оценочного.

- первый блок – теоретико-методологический содержит в качестве методологического ориентира формирования компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании включает личностный, деятельностный и аксиологический подходы; а в качестве теоретической основы – принципы формирования компетентности (принцип коммуникативной направленности обучения, принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности, принцип гуманизации содержания образования), на которые мы опираемся вслед за О.В. Павловой [129];

- операционально-содержательный компонент отображает содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» посредством разработанного и реализованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании»;

- результативно-оценочный блок модели соединяет в себе критерии сформированности компонентов компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности, готовность

к профессиональному и личностному развитию), их показатели и уровни сформированности искомой компетентности (утилитарный, элементарный, функциональный, профессиональный).

## ***2.2. Констатирующий этап эксперимента: диагностика исходного уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании***

Опытно-экспериментальная работа по апробированию модели формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании проводилась на базе Института иностранных языков Московского городского педагогического университета в течение 2019–2020 учебного года. В исследовании приняли участие 130 студентов-бакалавров третьих курсов очной формы обучения направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, из которых: экспериментальную группу составили 68 студентов, контрольную группу – 62 студента.

Предварительно в группах был диагностирован исходный уровень сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Ранее мы отмечали, что диагностический инструментарий разрабатывался в соответствии с показателями критериев сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию). Описание диагностического материала было приведено нами в параграфе 2.1. Приведем

полученные результаты по каждой использованной методике и обобщенные результаты по каждой группе.

*Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования* измерялась с помощью методики В.В. Хитрюк «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования». Количественные показатели данных методики по экспериментальной и контрольной группам были сведены нами в таблицу, представленную в приложении 10. Далее обработка полученных результатов проводилась путем ранжирования ценностей. Первый ранг в проведенном нами исследовании был приписан потребностям с большим количеством процентов опрошенных в утверждении «Согласен». Результаты приведены в таблице 2.1.

Таблица 2.1.

**Количественные показатели ранжирования данных методики «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования»**

Ранг	Процентные данные по группам		Ценности (высказывания), использованные из методики В.В. Хитрюк [166]
	ЭГ	КГ	
1	89,71%	93,54%	Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
2	77,94%	93,54%	Каждый человек способен чувствовать и думать
3	67%	80,65%	Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
4	66,55%	77,43%	Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка
5	63,41%	69,37%	Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
6	58,85%	67,74%	Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности
7	33,82%	29,03%	Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
8	26,47%	24,21%	Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы
9	16,17%	19,35%	Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка
10	16,17%	14,51%	Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех
11	13,22%	6,44%	Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах

12	13,22	16,1%	Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
13	13,22%	11,29%	Все люди нуждаются друг в друге
14	13,22	9,66%	Разнообразие усиливает все стороны жизни человека
15	8,82%	6,44%	Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей

Анализ данных в таблице показал, что и в экспериментальной, и в контрольной группах наиболее высокий процент согласия (с 1 по 3 ранги) был в ответах, касающихся реализации прав человека на обучение, общение, взаимодействие с другими людьми, чувства психологического комфорта и принятия. Следующий уровень рангов (с 4 по 6) касался вопросов индивидуальности потребностей в образовательном процессе и более половины студентов в обеих группах были согласны с тем, чтобы обязательно учитывать эти составляющие при построении образовательных маршрутов. Только треть респондентов (ранг 7) согласилась с тем, что подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений, на наш взгляд это связано с широким распространением дистанционного обучения. Приблизительно пятая часть опрошенных (ранги 8–10) дали согласие на принятие ими ценностей инклюзивного и поликультурного образования, что говорит о недостаточной сформированности у студентов понимания значимости данных процессов в современном обществе и необходимых компетенций. Ценности, набравшие ниже 15% ответов «Согласен», связаны с вопросами создания условий реализации инклюзивного образования, взаимосвязи способностей и ценности человека в обществе, значимости взаимоотношений в современном мире.

В целом, комплексный анализ полученных результатов позволил выявить уровневый характер готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, представленный на рисунке 2.2. Так, крайне низкий (утилитарный уровень) в экспериментальной группе показали 40 студентов (58,8%), в контрольной – 39 студентов (62,9%); к низкому (элементарному) уровню были отнесены: в экспериментальной группе 19 студентов (27,94%), в контрольной – 20

студентов (32,25%); к среднему (функциональному) уровню были отнесены 9 студентов экспериментальной группе (13,26%) и 3 студента (4,8%). На высоком (профессиональном) уровне не зафиксирован ни один студент как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

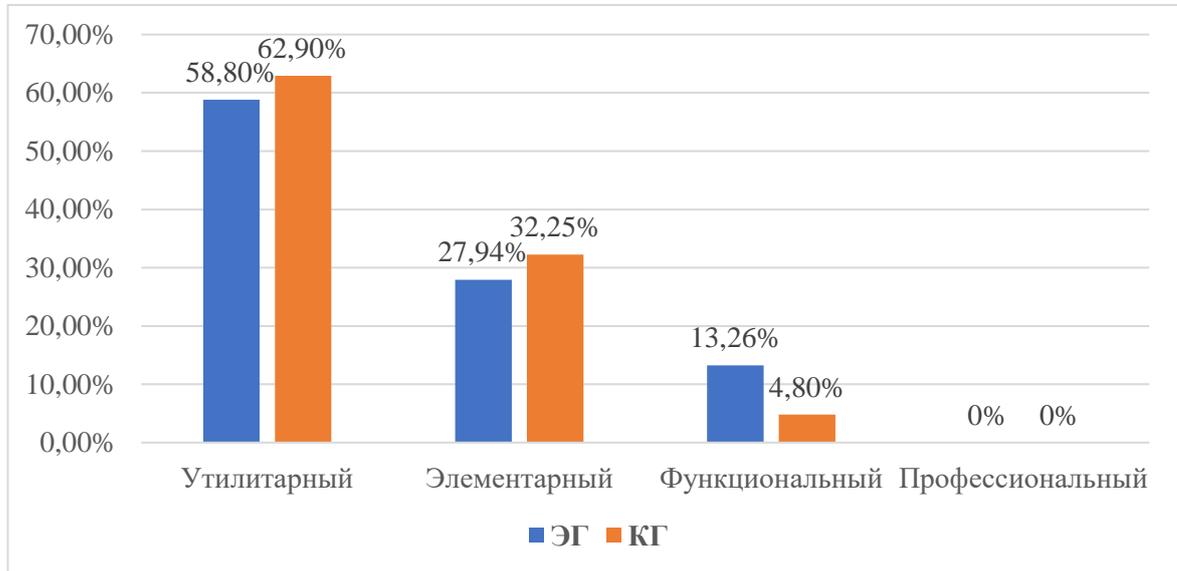


Рис. 2.2. Распределение по уровням готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования

*Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс* измерялась с применением методики «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс» В.И. Морозовой, Н.К. Сергеева. Нами были подсчитаны баллы в анкетах, которые были заполнены студентами. Результаты представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

**Количественные показатели данных методики «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»**

Метрические данные (баллы)	Количество респондентов	
	ЭГ	КГ
2	2	1
3	11	15
4	27	26
5	1	0
6	12	3
7	5	0
8	3	9
9	6	5
10	0	2
11	2	0
12	7	1
13	2	0
14	1	0
15	1	0

Далее ответы студентов были распределены нами по предложенным авторами уровням и отражены на рисунке 2.3.

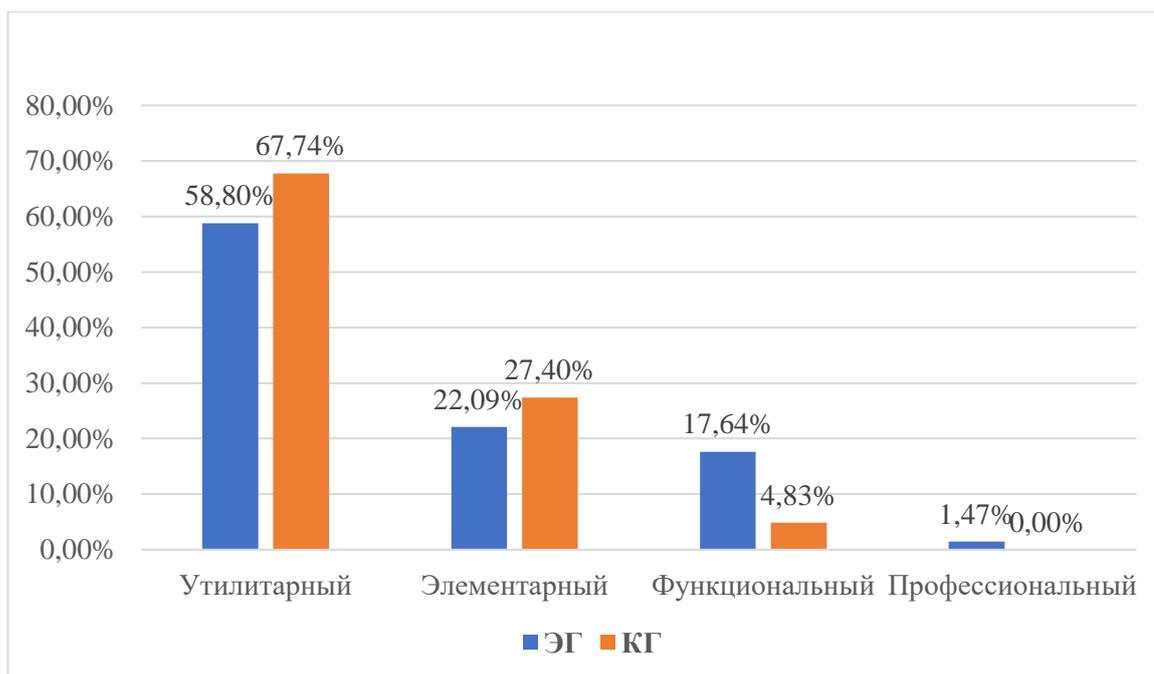


Рис. 2.3. Распределение по уровням готовности к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс

По итогам проведенного анализа у 58,8% респондентов (40 человек) экспериментальной группы и 67,74% (42 человека) в контрольной - выявлен крайне низкий (утилитарный) уровень готовности к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс. У 47% респондентов (15 человека) в экспериментальной и 27,4% (17 человек) в контрольной группе выявлен низкий (элементарный) уровень готовности к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс. У 17,64% респондентов (12 человек) в экспериментальной группе и 4,83% (3 человека) в контрольной группе выявлен функциональный (средний) уровень готовности к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс. К высокому (профессиональному) уровню готовности к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс был отнесен лишь один студент (1,47%) в экспериментальной группе.

С помощью методики *В.В. Синявского* и *В.А. Федорошина* «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС) были измерены два критерия компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании: *готовность к применению различных способов и средств*

*педагогической коммуникации и общения и готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса.* Нами были обработаны анкеты опросника и подсчитаны баллы, диагностирующие уровни коммуникативных и организаторских склонностей у респондентов. Результаты представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

**Количественные показатели данных методики  
«Коммуникативные и организаторские склонности»**

<i>Распределение по КС</i>			<i>Распределение по ОС</i>		
Метрические данные (баллы)	Количество респондентов		Метрические данные (баллы)	Количество респондентов	
	ЭГ	КГ		ЭГ	КГ
4	1	0	3	0	1
5	3	2	4	1	0
6	3	0	5	0	0
7	1	4	6	1	0
8	3	3	7	1	1
9	13	9	8	0	0
10	10	22	9	7	4
11	6	3	10	29	31
12	12	7	11	4	2
13	4	6	12	8	3
14	2	1	13	6	9
15	6	1	14	2	3
16	3	2	15	3	5
17	0	2	16	2	1
18	1	0	17	1	1
19	0	0	18	2	1
20	0	0	19	1	0

Далее ответы студентов, отражающие *коммуникативные склонности*, были распределены нами по предложенным авторами уровням и представлены на рисунке 2.4.

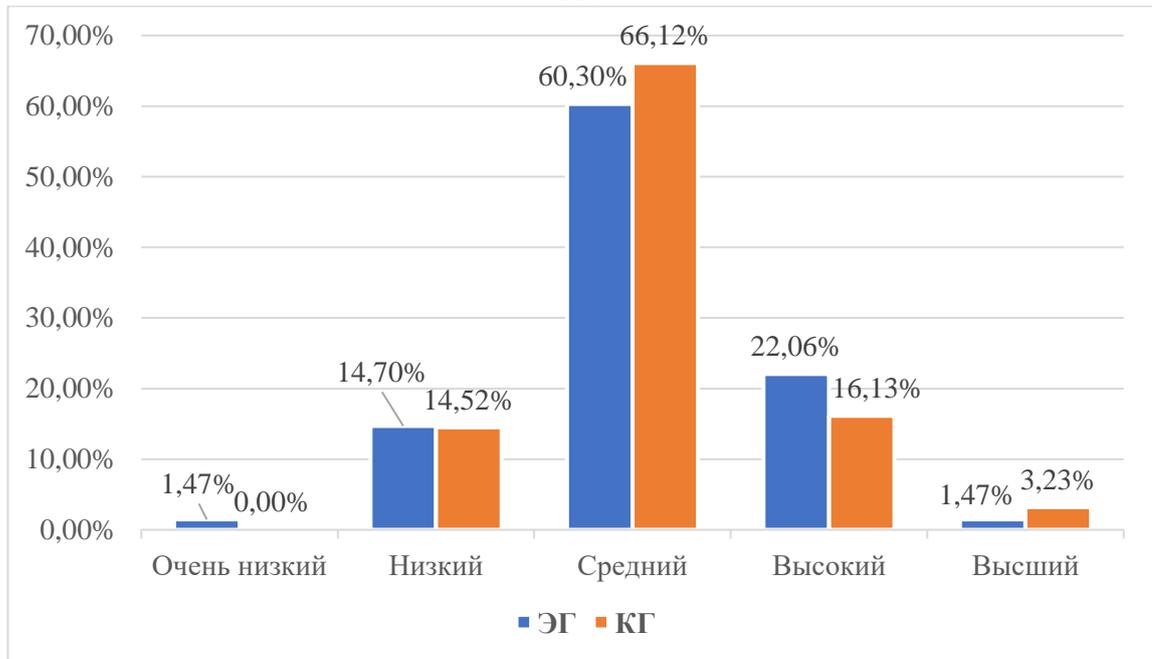


Рис. 2.4. Распределение по уровням коммуникативных склонностей методики «КОС».

Согласно нашему исследованию, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения оценивается по четырем уровням: крайне низкий уровень (утилитарный), элементарный (низкий), функциональный (средний) и профессиональный (высокий) уровень. В соответствие с данной классификацией мы модернизировали распределение баллов по уровням методики «КОС», разделив полученные результаты на четыре вышеописанных уровня. Результаты нашли отражение в следующей диаграмме, представленной на рисунке 2.5.

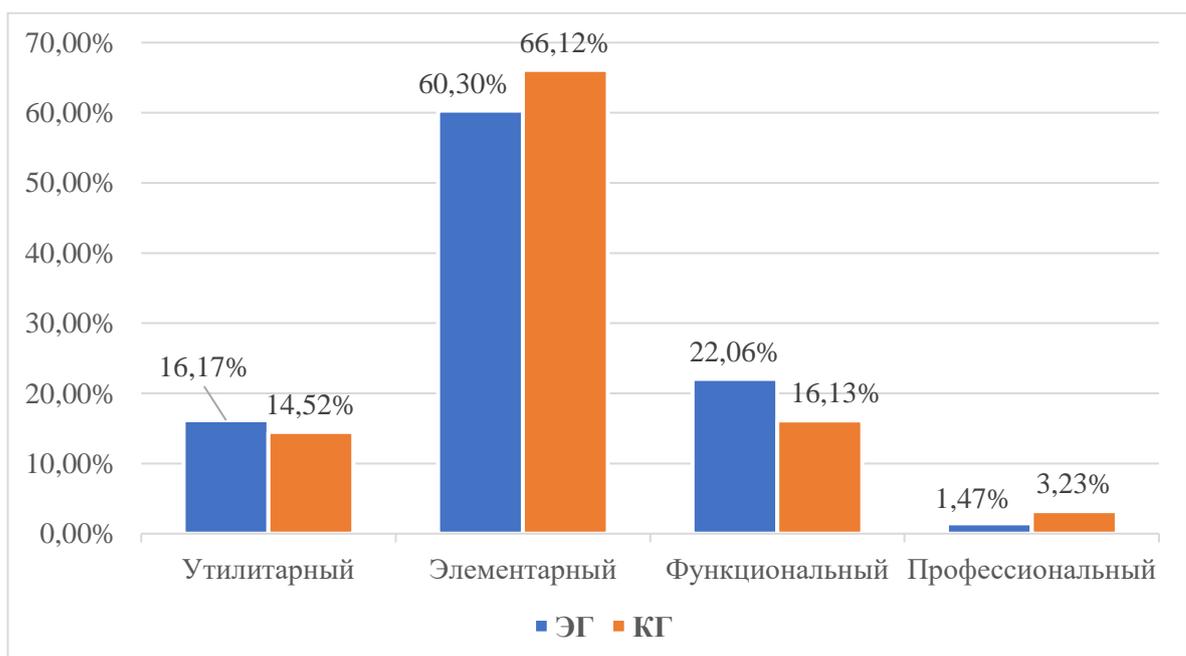


Рис. 2.5. Распределение по уровням готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения.

Как видно из представленных диаграмм, студенты ЭГ, показавшие очень низкий и низкий уровень коммуникативных склонностей 1,47% (1 человек) и 14,7% (10 человек), всего 16,17%, были отнесены к утилитарному (крайне низкому) уровню развития готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения. К среднему уровню выполняемой методики (сохраняя авторское наименование) нами было отнесено 60,3% (41 человек), которые будут соответствовать элементарному (низкому) уровню развития готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения. К высокому уровню выполняемой методики (сохраняя авторское наименование) были отнесены 22,06% (15 человек), которые будут соответствовать функциональному (среднему) уровню готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения. Студенты с высшим уровнем коммуникативных склонностей (сохраняя авторское наименование) составили 1,47% (1 человек), которые будут соответствовать высокому (профессиональному) уровню развития готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения.

Студенты КГ, показавшие очень низкий и низкий уровень коммуникативных способностей 0% и 14,52% (9 человек), всего 14,52%, были отнесены к утилитарному (крайне низкому) уровню развития готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения. К среднему уровню (сохраняя авторское наименование) нами были отнесены 66,12% (41 человек), которые будут соответствовать элементарному (низкому) уровню развития готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения. К высокому уровню результатов методики (сохраняя авторское наименование) были отнесены 16,13% (10 человек), которые будут соответствовать функциональному (среднему) уровню готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения. Студенты с высшим уровнем коммуникативных склонностей

(сохраняя авторское наименование) составили 2,23% (2 человека) и были отнесены к группе профессионального (высокого) уровня развития готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения.

После этого, ответы студентов, отражающие *организаторские склонности*, были распределены нами по предложенным авторами уровням и отражены на рисунке 2.6.

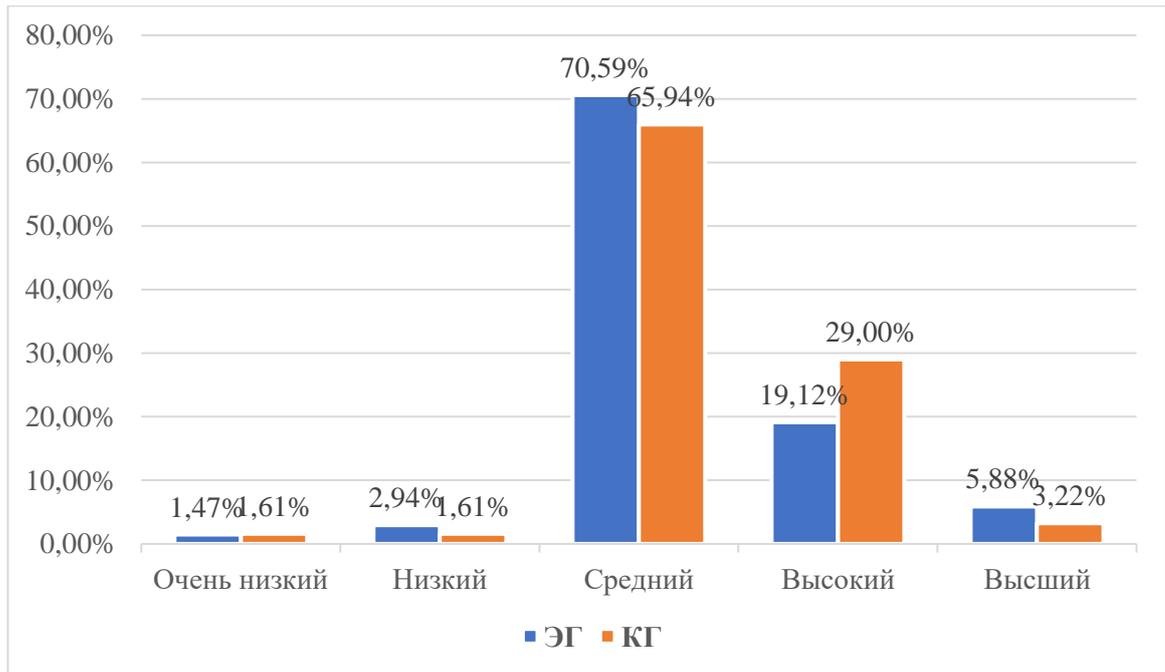


Рис. 2.6. Распределение по уровням организаторских склонностей методики «КОС».

По аналогии с предыдущей готовностью, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса оценивается по четырем уровням: крайне низкий уровень (утилитарный), элементарный (низкий), функциональный (средний) и профессиональный (высокий) уровень. В соответствие с данной классификацией мы модернизировали распределение баллов по уровням методики «КОС», разделив полученные результаты на четыре вышеописанных уровня. Результаты нашли отражение в диаграмме, представленной на рисунке 2.7.

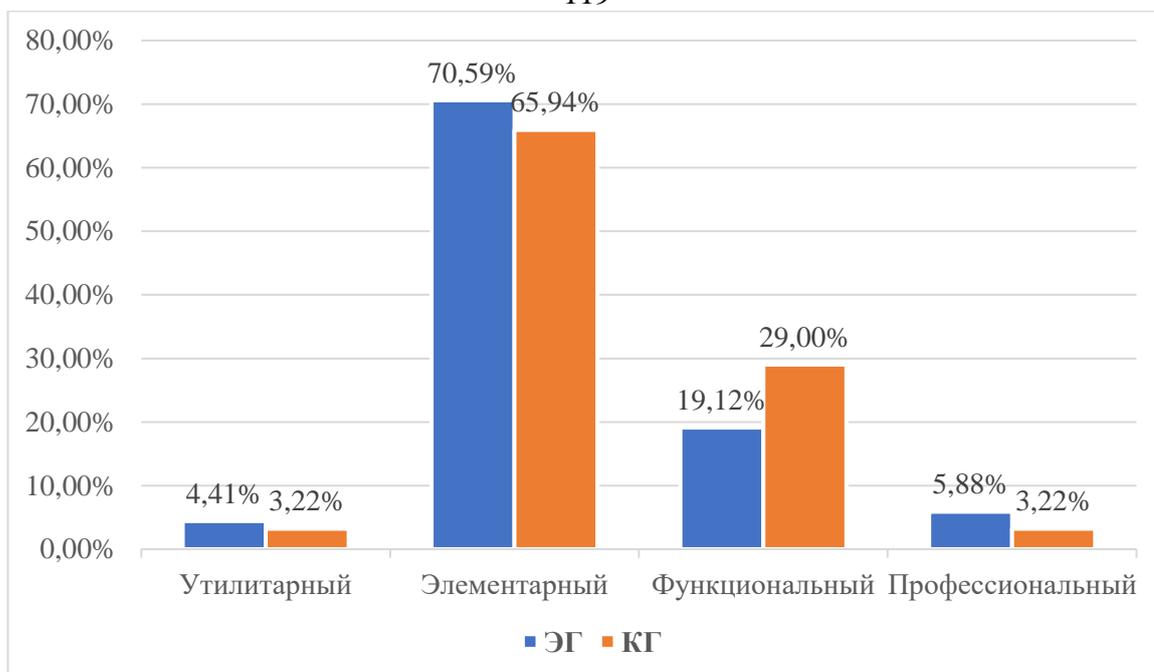


Рис. 2.7. Распределение по уровням готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса

По информации, представленной на рисунке 2.6., видно, что 1,47% (1 человек) и 2,94% (2 человека), всего 4,41%, студентов ЭГ были отнесены к очень низкому и низкому уровням организаторских способностей (согласно авторским названиям), их показатели соответствуют крайне низкому (утилитарному) уровню развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса. У 70,59% (48 человек) выявлен средний уровень (сохраняя авторское наименование) организаторских способностей, что соотносится в нашем исследовании с элементарным (низким) уровнем развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса. Далее, к высокому уровню результатов методики (сохраняя авторское наименование), что соответствует (функциональному) уровню развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса были отнесены 19,12 % (13 человек). Только у 5,88 % (4 человек) был определен высший уровень организаторских способностей (сохраняя авторское наименование), что соответствует профессиональному (высокому) уровню развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса.

Студенты КГ, участвовавшие в опросе были распределены по уровням следующим образом. У 1,61% (1 человек) и 1,61% (1 человек), показавших очень низкий и низкий уровень организаторских способностей (согласно авторским названиям), всего 3,22%, показатели соответствуют крайне низкому (утилитарному) уровню развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса. К среднему уровню (сохраняя авторское наименование) нами были отнесены 65,94% (40 человек), которые будут соответствовать элементарному (низкому) уровню развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса. К высокому уровню результатов методики (сохраняя авторское наименование) были отнесены 29% (18 человек), которые будут соответствовать функциональному (среднему) уровню готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса. Студенты с высшим уровнем организаторских способностей (сохраняя авторское наименование) составили 3,22% (2 человека) и были отнесены к группе профессионального (высокого) уровня развития готовности взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса.

Для измерения уровней *готовности к рефлексивно-прогностической деятельности* мы обратились к *опроснику для оценки рефлексивности А.В. Карпова*. Нами были подсчитаны баллы в анкетах, которые были заполнены студентами и переведены в стены. Результаты отражены в таблице 2.4.

Таблица 2.4.

**Количественные показатели данных методики  
«Опросник для оценки рефлексивности»**

Метрические данные (стены)	Количество респондентов	
	ЭГ	КГ
1	3	0
2	24	22
3	8	10
4	11	5
5	15	14
6	5	8
7	1	2
8	1	0
9	0	1

Далее ответы студентов были распределены нами *по предложенным автором (А.В. Карповым) уровням* и представлены на рисунке 2.8.

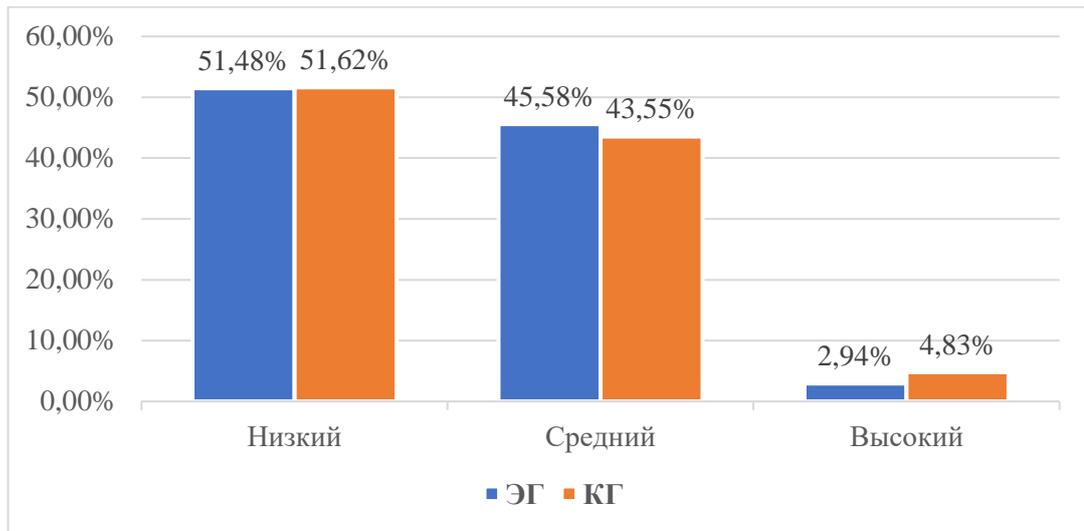


Рис. 2.8. Распределение по уровням опросника для оценки к рефлексии

Согласно нашему исследованию, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности оценивается по четырем уровням: крайне низкий уровень (утилитарный), элементарный (низкий), функциональный (средний) и профессиональный (высокий) уровень. В соответствие с данной классификацией мы модернизировали методику «Опросник для оценки рефлексии», разделив полученные результаты на четыре вышеописанных уровня. Результаты нашли отражение в диаграмме, представленной на рисунке 2.9.

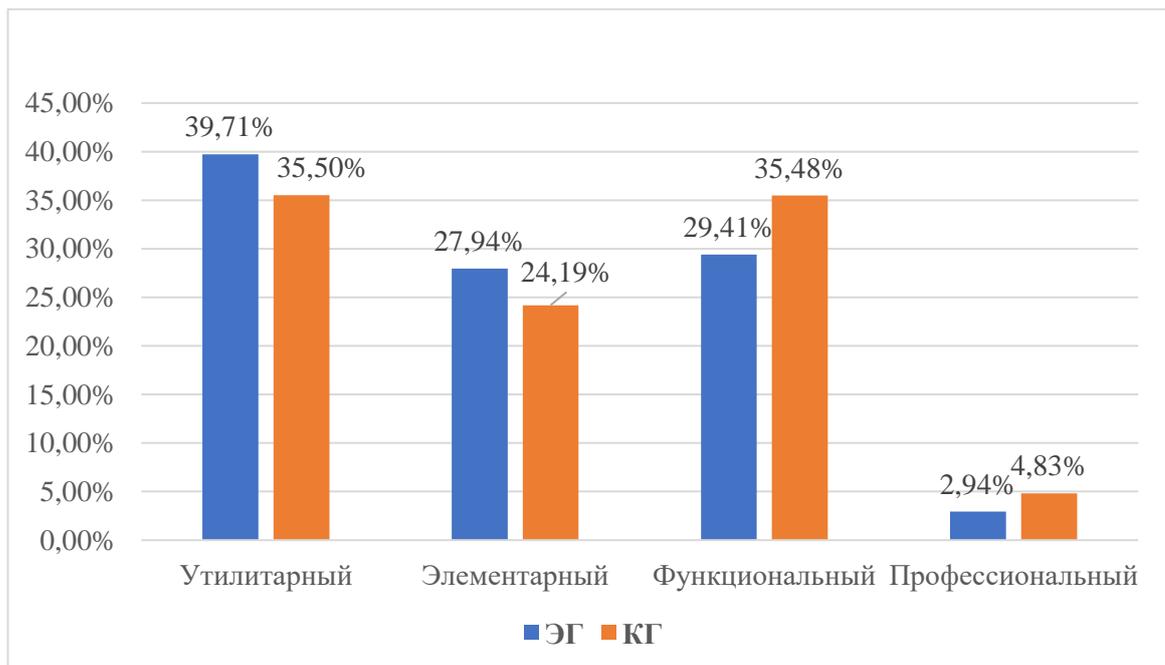


Рис. 2.9. Распределение по уровням готовности к рефлексивно-прогностической деятельности

Обработка полученных данных показала, что у 39,71% (27 человек) ЭГ и 35,5% (22 человека) КГ выявлен крайне низкий (утилитарный) уровень готовности к рефлексивно-прогностической деятельности. Низкий (элементарный) уровень готовности к рефлексивно-прогностической деятельности диагностирован у 27,94% (19 человек) ЭГ и 24,19% (15 студентов) КГ. Средний (функциональный) уровень измеряемой готовности был определен у 29,41% (20 человек) ЭГ и 35,48% (22 студента) КГ. Только у 2,94% (2 человек) ЭГ и 4,83% (3 человека) КГ обнаружен высокий (профессиональный) уровень готовности к рефлексивно-прогностической деятельности.

С помощью методики «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхты нами осуществлялась диагностика уровней готовности к профессиональному и личностному развитию студентов. Анализ ответов на вопросы анкеты позволил распределить их в схеме, представленной на рисунке 2.10.

<b>А</b>		<b>Б</b>	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
12 участников (17,64%)	9 участников (14,51%)	37 участников (55,41%)	31 участник (50%)
<b>В</b>		<b>Г</b>	
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
6 участников (8,82%)	6 участников (9,67%)	13 участников (18,13%)	16 участников (25,82%)

Рис. 2.10. Показатели распределения областей методики «Готовность к саморазвитию»

По итогам данной методики у 17,64% респондентов (12 участников) в ЭГ и 14,51% (9 участников) в КГ были выявлены ответы, попадающие в область графика А – «могу самосовершенствоваться», но «не хочу знать себя». Такие студенты имеют все возможности для саморазвития и повышения профессиональных навыков, но не достигают этого, в силу нежелания познавать себя, проводить самоисследование и самопознание профессионально-личностных качеств. В дальнейшем это отражается на индивидуальном стиле педагогической деятельности учителя. У 55,41% студентов ЭГ (37 участников) и у 50% (31 участник) в КГ были выявлены ответы, попадающие в область графика Б – «хочу знать себя» и «могу самосовершенствоваться». Такие ответы характеризуют личность самоактуализирующуюся, стремящуюся к выявлению и развитию своих способностей, приобретению нового опыта, развитию креативности и творческого потенциала. Студенты способны к объективной самокритике, нахождению пробелов, препятствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности, и их устранению. У 8,82% респондентов (6 участников) в ЭГ и 9,67% (6 участников) в КГ были выявлены ответы, попадающие в область графика В – «не хочу знать себя» и «не хочу самосовершенствоваться». Такие студенты проявляют отсутствие заинтересованности познавать себя и совершенствовать свои профессиональные возможности, испытывают низкий уровень мотивации к улучшению профессиональной деятельности, склонны к эмоциональному и профессиональному выгоранию, не способны к объективной самокритике. У 18,13% студентов (13 участников) в ЭГ и 25,82% (16 участников) в КГ были выявлены ответы, попадающие в область графика Г – «хочу знать себя, но не могу себя самосовершенствовать». Такие респонденты могут быть охарактеризованы как люди, желающие познать себя и свои возможности, но недостаточно хорошо владеющие навыками самосовершенствования. Студенты испытывают трудности при выборе средств и способов саморазвития и самообразования, нуждаются в поддержке, однако понимают

свои «сильные» и «слабые» стороны, готовы к открытому взаимодействию с наставником, коучем.

Обобщенные результаты данных по показателям готовности к профессиональному и личностному развитию отражены на рисунке 2.11.

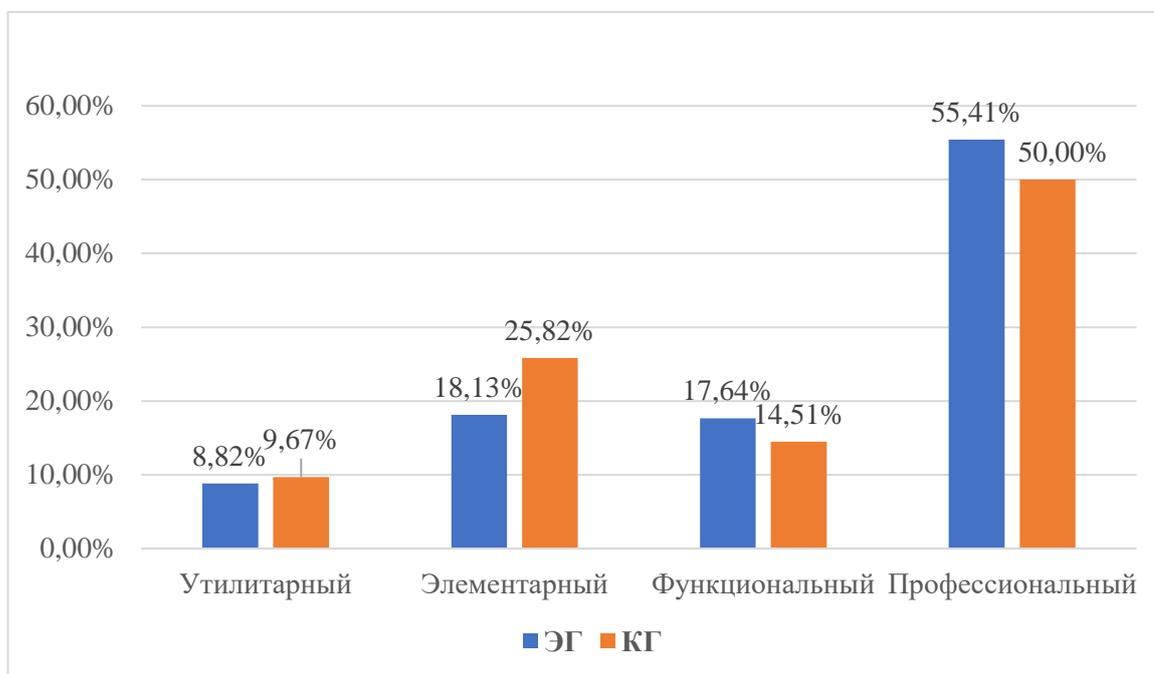


Рис. 2.11. Распределение по уровням готовности к профессиональному и личностному развитию

Далее, мы свели все показатели в единую таблицу 2.5. и смогли сравнить контрольную и экспериментальную группы по уровням сформированности компонентов компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании в начале эксперимента.

Таблица 2.5.

Количественные показатели данных  
(констатирующий этап эксперимента)

Компонент (критерий)	Уровни сформированности	ЭГ	КГ
<b>Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования</b>	утилитарный	58,80%	62,90%
	элементарный	27,94%	32,25%
	функциональный	13,26%	4,80%
	профессиональный	0%	0%
<b>Готовность к активному включению семьи в инклюзивный</b>	утилитарный	58,80%	67,74%
	элементарный	22,09%	27,40%
	функциональный	17,64%	4,83%

<b>образовательный процесс</b>	профессиональный	1,47%	0%
<b>Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения</b>	утилитарный	16,17%	14,70%
	элементарный	60,30%	65,94%
	функциональный	22,06%	16,13%
	профессиональный	1,47%	3,23%
<b>Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса</b>	утилитарный	4,41%	3,22%
	элементарный	70,59%	64,56%
	функциональный	19,12%	29,00%
	профессиональный	5,88%	3,22%
<b>Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности</b>	утилитарный	39,71%	35,50%
	элементарный	27,94%	24,19%
	функциональный	29,41%	35,48%
	профессиональный	2,94%	4,83%
<b>Готовность к профессиональному и личностному развитию</b>	утилитарный	8,82%	9,67%
	элементарный	18,13%	25,82%
	функциональный	17,64%	14,51%
	профессиональный	55,41	50,00

Анализ результатов диагностики подтвердил правомерность ранее обоснованных нами уровней сформированности компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании: утилитарный (крайне низкий), элементарный (низкий), функциональный (средний) и профессиональный (высокий). Подвергая анализу таблицу 2.5., можно констатировать, что по таким компонентам компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании, как готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса и готовность к профессиональному и личностному развитию в контрольной и экспериментальной группах почти идентичные показатели, показатели готовности к рефлексивно-прогностической деятельности несколько ниже чем результаты перечисленных выше показателей. В отличие от них, показатели системообразующих компонентов формируемой компетентности, а именно, готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного

образования и готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, значительно ниже. По этим компонентам выявлены самые высокие проценты участников с уровнем «крайне низкий»: у 67,74% студентов КГ и 58,80% студентов ЭГ (готовность к активному включению семьи в образовательный процесс) и 62,90% студентов КГ и 58,80% студентов ЭГ (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования).

Рассматривая функциональный уровень готовности искомым компетенций, можно увидеть, что показатели среднего уровня в контрольной и экспериментальной группах относительно низок. Опираясь на среднее значение (18,67%) процентного показателя функционального уровня развития у студентов, можно увидеть, что в системообразующих компонентах он занижен почти в 4 раза.

Одинаковые высокие уровни демонстрируют студенты и по компоненту готовность к профессиональному и личностному развитию (50,00% в КГ и 55,41% в ЭГ). По остальным показателям результат высокого (профессионального) уровня не превышает 5,88%.

Такое поуровневое распределение по отдельным компонентам компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании позволило нам представить результаты общей сформированности компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании на констатирующем этапе эксперимента через сумму уровней ее составляющих (готовностей). Каждая готовность рассматривалась на четырех уровнях, за проявление готовности на утилитарном уровне присваивался 1 балл, элементарном – 2 балла, функциональном – 3 балла, профессиональном – 4 балла. Максимальная сумма баллов компетентности составила 24 балла. В ходе расчета выраженности компетентности были получены следующие баллы соответствующие определенным уровням проявления компетентности в целом (0-6 баллов – утилитарный, 7-12 – элементарный, 13-18 – функциональный, 19-24 – профессиональный). Таким образом мы смогли сравнить контрольную и экспериментальную группы

по уровням сформированности компонентов компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании в начале эксперимента, результаты представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

**Сравнение общего уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании (констатирующий этап эксперимента)**

Уровни сформированности	Средние показатели по группам	
	Контрольная	Экспериментальная
Крайне низкий (утилитарный)	32,29%	31,12%
Низкий (элементарный)	40,03%	37,83%
Средний (функциональный)	17,46%	19,86%
Высокий (профессиональный)	10,21%	11,20%

Также, нами были вычислены средние значения между КГ и ЭГ по уровням сформированности компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании в обеих группах студентов для получения итоговой диаграммы, отраженной в приложении 11.

*Статистическая обработка полученных результатов* проводилась с применением статистического пакета для социальных наук SPSS Statistics-22. Для сравнения двух независимых групп выборок (экспериментальная группа и контрольная группа) нами был использован непараметрический *U-критерий Манна – Уитни*. *U-критерий Манна-Уитни* – статистический критерий, используемый для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню определенного признака, измеренного количественно. Позволяет выявить различия в значении параметра между малыми выборками. Чем меньше значение критерия, тем вероятнее, что различия между значениями параметра в выборках достоверны [126].

При проверке *достоверных различий между результатами*, полученными при диагностике экспериментальной и контрольной групп критерием Манна-Уитни, представленных в приложении 12, статистически значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$  выявлены не были:

- по методике «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования» ( $p=0,115$ );
- по методике «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс» ( $p=0,895$ );
- по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» по шкале «Коммуникативные склонности» ( $p=0,320$ ) и по шкале «Организаторские склонности» ( $p=0,779$ );
- по методике «Готовность к саморазвитию» по шкале «Готов знать себя» ( $p=0,701$ ) и по шкале «Готов менять себя» ( $p=0,185$ );
- по методике «Опросник рефлексивности» ( $p=0,386$ ).

Таким образом констатирующий этап эксперимента позволил выявить, что показатели системообразующих компонентов компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании, а именно, готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования и готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, крайне низкие. Существенных различий между контрольной и экспериментальной группами выявлено не было, что позволяет перейти на следующий этап эксперимента – формирующий.

### ***2.3. Экспериментальная проверка модели формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании***

Экспериментальная проверка эффективности модели формирования компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании проводилась в течение 2019–2020 учебного года. Ранее мы отмечали, что содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании реализуется посредством разработанной программы спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании», рассчитанной на 72 часа, и модернизированного варианта психолого-педагогической практики студентов. Программа была реализована в 5 семестре в экспериментальной

группе, состоящей из 68 студентов. Целевой направленностью программы является формирование у будущих педагогов компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании. Структура программы состоит из 6 разделов, в названиях которых отражены тактические задачи, которые должен решить обучающийся в результате успешного их освоения: «Инклюзивное образование в России и мире», «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс», «Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании», «Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса», «Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении» и «Профессиональное и личностное развитие педагога».

Первый раздел *«Инклюзивное образование в России и мире»* предусматривает расширение и углубление знаний студентов о законодательных и научных основах инклюзивного образования, об особенностях реализации инклюзивного образования в России и мире, особенностях развития детей с особыми образовательными потребностями и особенностях принятия таких детей в обществе, о возможностях и рисках включения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивную школу и особенностях профессиональной позиции педагогов и родителей относительно реализации инклюзии в образовательном учреждении. Практическая часть раздела направлена на формирование у студентов опыта освоения ценностей инклюзивного образования, выбора моделей поведения педагога в соответствии с ними; проектирования и моделирования взаимодействия с субъектами инклюзивного образовательного учреждения.

Второй раздел *«Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»* направлен на обогащение знаний студентов об особенностях родительского отношения к инклюзивному образованию, проблемах и трудностях семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, методах, приемах и средствах, способствующих успешной интеграции и социализации семьи ребенка с ОВЗ в образовательном учреждении, основах планирования

и проектной деятельности, создающих возможность включения родителей в образовательный процесс и также об анализе родительской позиции и отношения к ребенку в семье.

Третий раздел *«Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании»* подразумевает обучение коммуникативным тактикам, стратегиям, приемам и средствам взаимодействия, способствующих эффективному общению педагога с субъектами инклюзивного образования, выбору стиля поведения, применения методов и техник разрешения конфликтных ситуаций.

Четвертый раздел *«Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса»* направлен на освоение норм и этики корпоративного взаимодействия в инклюзивном образовательном учреждении, видов, форм и методов работы с участниками образовательного процесса по развитию навыков взаимодействия.

Целью пятого раздела программы *«Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении»* является организация у студента рефлексии ценностного содержания взаимодействия с семьями учащихся в инклюзивном образовании. В дальнейшем это позволит развить у будущего педагога регулярное осмысление и переосмыслению собственных действий, рефлексивный анализ профессиональной деятельности и прогнозирование исхода педагогических ситуаций.

Раздел *«Профессиональное и личностное развитие педагога»* направлен на закрепление навыков самокритики к собственной профессиональной деятельности, нахождение пробелов в собственном образовании, квалификации и компетентности, препятствующих эффективному выполнению профессиональной деятельности, на самоисследование и самопознание профессионально-личностных качеств, планирование на этой основе карьерного роста и реализация его в течение профессионального пути.

Каждый раздел программы сопровождался соответствующим методическим оснащением, согласно разработанной модели формирования компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании.

Курс реализовывался на трех уровнях: элементарном (теоретическом), функциональном (практическом) и профессиональном (на уровне психолого-педагогической практики). Методический инструментарий составили проблемно-поисковые, коммуникативно-диалоговые, имитационно-игровые и рефлексивные технологии.

Так, при реализации первого раздела «Инклюзивное образование в России и мире» мы обратились к проблемно-поисковым технологиям, подразумевающие искусственное создание спорных, конфликтных ситуаций, имеющих неоднозначное решение. Именно в таких ситуациях, у учащихся появляется противоречие, когда педагогу необходимо продолжать свою деятельность и решать ситуацию, но невозможно это сделать ввиду отсутствия определенных знаний, умений и навыков. Нами были заданы исходные параметры, побуждающие студентов к решению возникшего противоречия. Согласно позиции А.В. Брушлинского, «самая сильная мотивация мышления формируется именно в проблемной ситуации» [35]. По мнению О.В. Паловой, с помощью метода проблемных ситуаций студент может увидеть и осознать иерархию собственных ценностей, степень ее противоречивости [129]. В исследовании Н.В. Ковчиной показано, что такая форма работы как мини-лекция с элементами проблемного диалога дает возможность слушателям становиться активными участниками и модераторами процесса обучения. Это обусловлено двумя причинами:

- 1) диалоговая форма обсуждения этапов и результатов поиска ответа и решения;
- 2) сначала постановка проблемы, а затем изложение теоретического материала [81].

Кроме этого, важной особенностью данной формы подачи материала является тесное взаимодействие лектора со слушателями, предоставление аудитории возможностей для дополнения теоретического материала, аргументации фактов и описании примеров из практического опыта. В качестве формы организации учебного процесса в нашем исследовании студентам была предложена мини-лекция информационно-проблемного

характера. Преподаватель не только диалогически и последовательно излагал учебный материал, но и включал будущих педагогов в проблемный диалог, возникающий в ходе анализа примерных контекстных ситуаций. Приведем примеры использованных контекстных проблемных ситуаций и задач в нашем опыте.

*Ситуация 1.*

В Федеральном Законе «Об образовании в РФ» инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. При этом многие обучающиеся, воспитанники с ОВЗ получают образование в условиях специальных образовательных учреждений.

Вопросы: как вы думаете, с чем связана такая тенденция? Обоснуйте свой ответ.

*Ситуация 2 (из сборника контекстных инклюзивных задач для студентов специальностей В.А. Важенина).*

«Валентине Дроздовой пришлось обратиться за помощью в Общественную организацию инвалидов «Перспектива», чтобы ей помогли установить подъемник в школе, где учится ее сын Кирилл. Несколько лет мальчик добирался до своего класса на первом этаже на специальной коляске, однако с пятого класса занятия перенесли на другие этажи, куда доступ ему был закрыт. После вмешательства общественников, прессы и звонка в Департамент образования подъемник привезли в школу. История Кирилла Дроздова закончилась хорошо. Мальчик избежал надомного образования, остался в кругу своих сверстников и друзей. Однако многие его ровесники, передвигающиеся на инвалидных колясках, вынуждены почти все время проводить дома. Каждый двенадцатый ребенок не может учиться в ближайшей школе - они не адаптированы для детей с ОВЗ.

Вопросы: на какие законы и законодательные акты опирались юристы «Перспективы» в своём письме? Какие условия организации безбарьерной среды вы считаете обязательными для реализации?» [37, с. 6].

*Ситуация 3 (из сборника контекстных инклюзивных задач для студентов специальностей В.А. Важенина).*

«В образовательную организацию поступил ребенок, имеющий детский церебральный паралич и передвигающийся на коляске. Умственные способности и саморегуляция сохранены. Наблюдаются нарушения произносительной стороны речи. Администрация организации на педагогическом совете предлагает коллективу принять решение об отчислении такого ребенка. Причинами отказа в получении образовательных услуг становится отсутствие специальных условий (нет пандусов).

Вопросы: как вы проголосуете? Аргументируйте свой ответ» [37, с. 8.]

*Ситуация 4.*

В конце адаптационного периода (первые две недели обучения) у первоклассника педагоги идентифицировали признаки задержки психического развития. Школьный психолого-педагогический консилиум, обсудив проблемы ребенка, предложил его родителям обратиться в ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию). В ответ поступила гневная негативная реакция родителей, утверждающих, что их ребенок нормально развивающийся, а педагоги не умеют работать. Они заявили, что это их право – решать, где ребенку учиться.

Вопросы: какое решение администрация школы должна принять? Поясните свой ответ.

Анализируя такие ситуации, переведя их в разряд педагогических задач, студенты актуализировали свои знания о принципах и закономерностях процесса обучения в условиях инклюзии. Они уточняли значения таких понятий, как «инклюзивное образование», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «специальные условия», «готовность образовательной организации к реализации инклюзивной практики». Так, при решении задачи №4 студенты пришли к выводу о том, что необходима разъяснительная работа с родителями первоклассника об особенностях инклюзивного образования, что направление на ПМПК вызвано

необходимостью получения рекомендаций об условиях, которые школа должна создать для обучения данного ребенка. Это необходимо для соблюдения права ребенка обучаться в условиях массовой школы, в противном случае возникнет ситуация так называемой псевдоинклюзии, что нанесет непоправимый вред здоровью ребенка, не говоря уже о качестве его образования. Данная работа способствовала актуализации теоретических знаний, поиску направлений дальнейшего развития как будущего педагога инклюзивной школы, которому необходимо взаимодействовать с семьей. Основная цель практических занятий по этому разделу заключалась в развитии у студентов ценностного отношения к инклюзивному образованию, его принципам и методам. Методическим инструментарием реализации занятий служили, согласно нашей модели формирования компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании, кейс-метод и техника анализа проблемной ситуации.

Сущность кейс-метода заключалась в специально определенной подаче материала студентам, в виде неоднозначной проблемы. Правильно организованная поисково-исследовательская деятельность позволила студентам находить решения и углублять собственные знания по тематике. В качестве основных принципов кейс-метода можно назвать соответствие кейса целям профессиональной подготовки; максимальная приближенность его к реальной деятельности; возможность пользоваться разными путями решения задания в ходе выполнения совместной деятельности и общения. Описание кейсов представлено нами в параграфе 2.1. и приложении 3. Отметим, что их эффективность проявлялась в демонстрации студентами умений выявлять проблемы инклюзивном образовательном учреждении, в том числе и во взаимодействии субъектов инклюзивного образования, в поиске конструктивных путей их решения, что также является показателем сформированности готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования.

Так мы имели возможность наблюдать обогащение знаний студентов о законодательных и научных основах инклюзивного образования,

особенностях реализации инклюзивного образования в России и мире, осознание профессиональной ответственности за обучение и воспитание каждого ребёнка, независимо от его индивидуальных особенностей, что свидетельствовало о развитии у них готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования.

Основными формами реализации теоретической части раздела спецкурса «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс» также выступили проблемная лекция, лекция с элементами ошибки, мини-лекция. В теоретической части раздела освещались вопросы особенностей семей, воспитывающих детей с ОВЗ, о типологии детско-родительских отношениях в семье, о способах вовлечения родителей в инклюзивный образовательный процесс. Данные теоретические знания закреплялись на практических занятиях с использованием имитационно-игровых технологий и решением контекстных проблемных задач и ситуаций. Одним из ярких примеров реализации ситуационно-ролевой игры в нашем опыте является игра «Услышать ребенка», помогающая студентам прочувствовать на собственном опыте последствия применения различных стратегий воспитания, оценить с отстраненной позиции их положительные и негативные стороны. В игре принимают участие четыре студента – родителя: «Ребенок», «Отец», «Мать», «Бабушка». Предлагается следующая игровая ситуация: «Семья заходит в гипермаркет за покупками. Проходя мимо витрины с напитками, ребенок (с признаками аутизма, ДЦП или иной нозологии ОВЗ) видит банку лимонада и начинает громко кричать, требуя срочно купить ему напиток. Он указывает рукой на банку, держится за витрину, отбивается ногами от родителей, которые пытаются его увести и т.п. Родителям-актерам заранее предлагаются следующие установки к исполнению ролей: «ребенок» злится, очень эмоционально протестует; «отец» демонстрирует авторитарный стиль поведения (давит ребенка окриком и угрозами); «мать» принимает роль гиперопекающего родителя (пытается уговорить ребенка, упрекает мужа в грубом обращении, обвиняет бабушку за недосмотр); «бабушка» демонстрирует хаотический, непоследовательный стиль поведения (находится

в замешательстве, принимая на себя вину; поддерживает то одного, то другого родителя; намеревается то купить банку с лимонадом, то ставит ее на витрину и т.п.). Зрителям (остальным участникам) дается задание наблюдать за всем происходящим. Разделив в рабочих тетрадях лист пополам, они по ходу наблюдения делают записи, квалифицируя поведение родственников в отношении к своему ребенку. Слева они делают записи относительно конструктивного типа поведения (вербальные находки регуляции поведения ребенка, нивелирование разногласий между родственниками), слева – относительно деструктивного (перенос конфликта на внутрисемейные отношения, полярность требований к ребенку со стороны родителей). После проигрывания происходит обсуждение ситуации, и начинается оно с обращения к «актерам»: что каждый взрослый чувствовал в той или иной роли? Каково, по их мнению, было ребенку? Если бы они были детьми, то как бы хотели, чтобы с ними обращались? Когда к обсуждению подключаются зрители, то добавляются вопросы: как выглядел каждый из исполнителей со стороны и в каких своих проявлениях он напоминал самого себя? Какие стратегии воспитания применяли взрослые? Какие из них были конструктивными, а какие – деструктивными? Как можно было купировать деструктивные ходы развития ситуации каждым из участников ролевого проигрывания? Приведем некоторые ответы студентов на поставленные вопросы. Так, например, самые негативные эмоции испытал студент Виктор В., играющий роль ребенка: «От происходящей вокруг неразберихи у меня заболела голова, мне хотелось выбежать из кабинета или громко закричать, так, чтобы все вокруг меня замерли, хоть на секунду. Я не мог закричать очень громко, так как понимал, что несмотря на ситуацию игры, я могу напугать людей, но, если бы я был ребенком, я бы обязательно это сделал. Было жалко бабушку, которая металась между всеми нами и никак не могла принять чью-либо сторону. Первоначально мне казалось, что хоть кто-нибудь из взрослых догадается взять меня за руку и выйти со мной из магазина, увлечь меня какой-нибудь игрой или рассматриванием машин на стоянке. Но, затем, мне стало понятно, что каждый из них просто

выплескивает на меня свои эмоции, от этого хотелось закричать еще громче». Студент Игорь К., играющий роль отца, описал свои ощущения так: «Вначале мне было тяжело прикрикнуть на ребенка, читать нотации, но дальше, когда конфликт интересов стал сильнее, я поймал себя на мысли о том, что я стал сильно повышать голос не только на всех участников конфликта, но даже на зрителей, которые старались не участвовать в конфликте и наблюдали за нами». Студентка Ирина И., играющая роль матери, отметила, что ей было очень тяжело во время игры: «Я сдерживалась из последних сил, хотелось открыть банку с лимонадом и облить всех, кто находится в предполагаемом магазине. Кто виноват в таком поведении ребенка? Я одна, судя по высказываниям отца?». Студентка Татьяна Я., играющая роль бабушки, отметила также высокий уровень агрессии и психофизического дискомфорта у всех участников игры, «степень напряжения между нами возросла настолько, что я почувствовала, как вспотела, и мое лицо стало покрываться красными пятнами».

Рассматривая данную ситуацию со стороны зрителей, студенты отметили, что заметили конструктивные тактики взаимодействия с ребенком, по большей части со стороны бабушки, которые приводили к успешному результату отвлечения ребенка от банки с лимонадом. Студенты – зрители при обсуждении просмотренной ситуации отмечали либеральную стратегию поведения мамы, авторитарный стиль отца. Мария В. отметила, что каждый из этих стилей квалифицируется как деструктивный стиль, а их сочетание наносит не только вред растущему ребенку, но и создает конфликтные отношения между взрослыми членами семьи, что так же негативно влияет на развитие личности ребенка.

Завершая обсуждение игровой ситуации, ведущий (в нашем случае педагог) отмечает, что реальным способом организации сотрудничества родителей с ребенком представляется демократическая стратегия воспитания и взаимодействия. По мнению Кузьминой О.С., «для взрослых, придерживающихся этой стратегии, характерны активно-положительное отношение к ребенку, адекватная оценка его возможностей, успехов и неудач.

Им свойственны глубокое понимание ребенка, целей и мотивов его поведения, умение прогнозировать развитие его личности. Из этого следует, что стратегия интерактивной педагогики, связанная с погружением в обучение, позволяла студентам приобрести более глубокое понимание проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, а, следовательно, настроиться на поддержку таких родителей и ребенка» [91].

Другим средством, направленным на формирование готовности к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, было решение обобщенных профессиональных задач. Так студентам предлагались следующие задачи для самостоятельного решения.

*Задача 1.* Работая в классе, в котором учатся как дети с нормативным развитием, так и дети с ОВЗ, вы планируете провести родительского собрание на тему «Успешный ребенок: какой он?» с целью которого является показать социальную значимость инклюзивного образования для всех детей как условие формирования успеха для каждого ребенка.

Задание:

На основе предложенного материала плана-конспекта родительского собрания, предложенного в приложении 13, составьте подробный план проведения родительского собрания, отразив в нем:

- а) методику и материалы предварительной работы по изучению по изучению позиций родителей;
- б) рассматриваемые вопросы, используемые материалы, приемы, средства.

Подготовьте отчет по заданию в виде мультимедийной презентации.

*Задача 2.* Вы работаете в школе. С этого года Вам доверено классное руководство 5 класса, в котором обучаются дети с ОВЗ. Директор предложила Вам совместно с педагогом-психологом разработать проект, в котором могли бы принять участие и дети, и родители Вашего класса. Педагог-психолог предложила для начала ознакомиться с известными творческими инклюзивными проектами России [216].

Задание:

Подготовьте в подгруппе творческий проект для инклюзивной школы.

*Задача 3.* Составьте 10 проблемных ситуаций, отражающих особенности общения и взаимодействия членов современной семьи, в том числе и воспитывающей ребенка с ОВЗ. Продумайте и опишите один из вариантов решения этой ситуации.

Выполняя эти задания, а затем презентуя их на занятии, студенты вступали в активное их обсуждение, внося свои предложения, свои варианты решения предложенных задач. Таким образом они не только осваивали различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами инклюзивного образовательного процесса, но и обогащали свои методические портфолио для прохождения психолого-педагогической практики.

В качестве примера приведем выполнение задачи №2. Для достижения целей указанных разделов применялась техника защиты творческого проекта, которая реализовывалась на семинарских занятиях в виде задания, выполняемого студентами в подгруппах. Студентам предлагалось ознакомиться с известными творческими инклюзивными проектами России [216], а затем в команде (4–5 человек) представить свой замысел творческого проекта для инклюзивной школы. Студенты представили проект «Такая разная библиотека» (в котором описали комнату библиотеки, содержащую в себе не только обычные книги, но и книги для слабовидящих и слепых, аудиокниги, книги с дополненной реальностью, тактильные книги и т.д.), проект для младших школьников и их родителей «Знакомимся с народным творчеством России» (в котором учащиеся совместно с родителями и педагогом изготавливают продукты народного творчества, например изучают основы русского народного танца, расписывают дымовскую игрушку и матрешку, рисуют павло-посадкий платок и пекут тульский пряник), проект по изучению иностранного языка в средней школе «Мама, ты меня понимаешь?!» (в котором ученик и его родитель начинают совместное изучение незнакомого для них иностранного языка, при этом изучение языка происходит не только на уроках, но и в домашних условиях, выполняя

задания, родитель и ребенок находятся в постоянной коммуникации, а также не только дети, но и взрослые, расширяют круг своего общения).

Основным педагогическим инструментарием реализации разделов «Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании», «Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса» спецкурса выступили коммуникативно-диалоговые технологии. В качестве методов и техник коммуникативно-диалоговых технологий нами были использованы такие как: подготовка обращения к родителям, техника «жужжащие группы», техника «мозговой штурм».

Подготовка обращения представляла собой разработку авторского видеопродукта или поста на страницу образовательного учреждения, содержащего послание родителям на тему «Возможности родительского участия в образовательном процессе» (продолжительность 3 мин.). Обращение предполагало собой установку на объяснение родителям основной проблематики данного вида работы, почему их участие в образовательном процессе может быть полезным не только для развития ребенка, но и для улучшения детско-родительских отношений, отношений между педагогом и родителем.

Техника «жужжащие группы» периодически применялась на семинарских занятиях спецкурса. Студенты делились на малые группы (3 человека), каждой из которых предлагалась контекстная проблемная инклюзивная ситуация, которую было необходимо перевести в педагогическую задачу, выработать групповое ее решение и презентовать его на аудиторию учебной группы. Источником отбора контекстных инклюзивных проблемных ситуаций для нас служило методическое пособие В.В. Хитрюк «Основы инклюзивного образования» [167].

Для успешного решения студентами контекстных профессиональных задач и ситуаций В.В. Хитрюк предложен следующий алгоритм:

- 1) «изучение и анализ описанных в задаче или ситуации условий;
- 2) формулирование проблемы (определение противоречия и осознание его);

3) субъективное осознание проблемы и по возможности ее «перевод» в задачу или ситуацию;

4) поиск при необходимости дополнительной информации;

5) формулирование условий с учетом их дополнения;

6) поиск и формулирование альтернативных решений, и их анализ;

7) выбор оптимального решения, его проверка и аргументация;

8) презентация решения» [167, с. 11].

Приведем примеры ситуаций из пособий «Основы инклюзивного образования», над которыми работали группы студентов:

#### *Ситуация 1.*

«На родительском собрании в начальной школе один из родителей поднимает вопрос о необходимости перевода ребенка с трудностями в обучении в специальную школу и своим выступлением эмоционально заражает других родителей. Что предпримите вы? Обоснуйте ваш выбор» [167, с. 25].

#### *Ситуация 2.*

«Мама ученика в школе, где вы работаете учителем, обращается с просьбой помочь установить ее ребенку, имеющему нарушения функций опорно-двигательного аппарата, дружеские отношения с детьми класса. Какие советы вы дадите ей?» [167, с. 25].

#### *Ситуация 3.*

«Вы замечаете, что в вашем классе сложились нездоровые отношения между нормально развивающимися детьми и ребенком с ОВЗ. Родители ребенка-инвалида также неоднократно высказывали педагогу свои опасения по поводу проблем коммуникации. Что вы предпримите в данной ситуации?» [167, с. 31].

После презентации способа решения задачи группой остальные студенты включались в обсуждение, давали оценку предлагаемого способа, прогнозировали его последствия, вносили свои коррективы. В результате такой работы осуществлялась попытка формулирования наиболее конструктивного способа решения задачи. В процессе выполнения

обязательным моментом являлось подведение студентов к идее необходимости незамедлительного решения данной задачи, участия педагога как компетентного специалиста в данном вопросе, а не перекладывании ответственности на коллег или родителей. После проведения каждого упражнения учащимся предлагалось открытая рефлексия, суть которой заключалась в продолжении фразы ««Сегодня я понял, что...». Приведем некоторые ответы студентов. «Я понял, что конструктивное взаимодействие с семьей является важным условием эффективности инклюзивного образования», «Мне стало ясно, насколько важно установить контакт с родителями всех детей в классе», «Для меня очевидно, что сейчас необходима, и может быть, даже более сложная в осуществлении, специальная работа с родителями норморазвивающихся детей по принятию идей инклюзии». С помощью такого методического ресурса как контекстные проблемные задачи обеспечивается полноценная реализация компетентностного и аксиологического подходов в процессе формирования готовности будущего педагога к взаимодействию с семьями в инклюзивном образовании.

Техника «мозгового штурма» применялась на лекционных и практических занятиях спецкурса для решения задач инклюзивного образования, как запланированных педагогом заранее, так и спонтанно возникших в процессе занятия. Для усиления развития коммуникативных навыков у студентов, а также расширения знаний о данной технике, нами применялись различные вариации «мозгового штурма», такие как Stepladder, Round-Robin, Rolestorming.

Согласно статье «Методы и правила мозгового штурма», «Stepladder (дословно переводится как стремянка) – метод, использующийся для привлечения участников определенной группы к принятию решений, проявлению инициатив. Согласно исследованиям социальных психологов, внутригрупповое принятие решения процесс сложный, практически всегда дискуссионный, зависящий от многих факторов, таких как внутригрупповая сплоченность, особенности межличностных отношений, владение

коммуникационными навыками и т.д. Во время высказывания идей, очень часто, происходит подавление активными участниками более пассивных, тревожных, не высказывающих идеи. Из-за этого, велика вероятность того, что ценные идеи для принятия решения могут быть не озвучены. Техника Stepladder дает возможность высказаться каждому участнику группы, не подразумевает активное и жесткое давление со стороны других участников, тем самым уменьшает вероятность возникновения конфликтных ситуаций.

Проведение техники Stepladder предполагает 5 этапов:

1. Постановка проблемы перед членами группы. Далее участникам отводится определенное время, позволяющее им индивидуально проанализировать ситуацию и придумать решение проблемы.

2. Формирование двух участников в мини группу. Начинается диалог о решении поставленной проблемы.

3. К группе подключается еще один участник, который первоначально представляет свое видение решения ситуации, а затем выслушивает идеи предыдущего обсуждения. Происходит обсуждение ситуации с позиции трех участников.

4. К группе подключается четвертый участник. Процесс повторяется, начинается осознанное сжатие информации, обсуждения все более конструктивны, начинается отвержение каких-либо вариантов.

5. Принятие финального решения [106].

Метод Stepladder характеризуется как постепенный, последовательный подход, позволяющий вовлечь каждого члена группы в обсуждение проблематики. Техника способствует развитию умений работать в команде, разделять и выполнять полномочия при работе в команде; общаться со специалистами из разных областей и учреждений для достижения общих целей; устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с участниками инклюзивного образовательного процесса, в том числе и с семьями обучающихся. С помощью данного метода нами было организовано обсуждение такого многоаспектного вопроса как возникновение конфликтных ситуаций между субъектами инклюзивного образования

и их решение. Все высказанные предложения студентов фиксировались, обсуждались и обобщались.

Таким образом, студенты подробно знакомились с определенными трудностями, возникающими при организации взаимодействия с семьей. При этом, в ответах студентов, постоянно прослеживался ориентир на возможную коррекцию, направленную на гармонизацию детско-родительских отношений. Однако, необходимо учитывать, что юридически семья остается закрытой системой и процесс любого вмешательства должен происходить исключительно после согласия клиента. Родители имеют право на неразглашение информации о ребенке и своей семье. Поэтому, одним из предложенных нами направлений работы педагога с семьей являлось выстраивание партнерских отношений, основанных на доверии и соблюдении этических норм и правил.

Также, студенты рассматривали проведение экспресс-диагностик детско-родительских отношений и личности родителя (психотип, акцентуации характера) по внешним признакам. Опираясь на знания психологии, касающихся взаимосвязи внешних признаков поведения и черт личности, студенты могут выстраивать определенные стратегии взаимодействия с родителями, прогнозируя их реакции и поступки. Ведь согласно теории В.Н. Мясищева, «самое главное и определяющее личность - ее отношения к людям, являющиеся одновременно и взаимоотношениями» [122, с. 48], а также «отношение человека к себе самому связано с его отношениями к другим людям и их отношением к нему» [122, с. 208].

В процессе освоения разделов спецкурса «Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении» и «Профессиональное и личностное развитие педагога» особое внимание мы уделили применению систематической рефлексии, которая включала как оценку деятельности студента со стороны преподавателя курса, так и самооценку со стороны студента. Методы рефлексивных технологий были реализованы нами на выходе студентов в школы на психолого-педагогическую практику. Для развития навыков реконструкции проблемной

ситуации, выделения противоречий, аргументов и оснований, совмещения различных точек зрения, студентам предлагалось провести совместное упражнение с педагогом инклюзивной школы «Трудный случай», направленное на анализ и самоанализ позиции педагога в ситуациях взаимодействия с родителями. В ходе выполнения упражнения студент предлагал педагогу вспомнить трудный случай из собственного педагогического опыта, связанного с взаимодействием с семьей обучающегося в реализации инклюзивного образования. Студент совместно с педагогом детально прорисовывают ситуацию и причины ее возникновения, описывают позиции участников, педагог проводит ретроспективную оценку своего эмоционального восприятия случившегося и вырабатывают совместно со студентом пути решения сложной педагогической ситуации.

Важно обозначить ситуацию и причины ее возникновения, охарактеризовать и выслушать ретроспективную оценку педагогом своего эмоционального восприятия случившегося и поведение. Содержание ситуаций не является предметом открытого обязательного обсуждения. Примерное время работы – 20 мин. Студенту и педагогу необходимо ответить на вопрос «Представьте себе, что вам дан шанс исправить эту ситуацию. Станете ли вы это делать? Что бы вы изменили? Почему именно это вы бы сделали? Насколько возможными были бы эти изменения в прошлом? Реально ли изменить что-то в настоящем?» Необходимо дать возможность высказаться обоим участникам упражнения, при этом стоит избегать перехода на личности или конфиденциальную информацию, отдавая предпочтение обобщенным стратегиям конфликтного взаимодействия.

При разработке содержания психолого-педагогической практики нами учитывались полученные студентами в рамках спецкурса теоретические знания и практические умения. Задания практики направлены на совершенствование у будущих педагогов навыков взаимодействия, развитию рефлексивного самоанализа. По окончании практики студентам было предложено провести рефлексивный анализ сформированности компетентности по взаимодействию с семьями в инклюзивной школе.

В качестве основы была предложена методика, разработанная Н.В. Кузнецовой: «студенты должны ответить на вопросы: каким образом отбирались ими методы взаимодействия с родителями детей с ОВЗ, с родителями детей с нормотипичным развитием; как учитывались особенности семьи и личности родителей при подборе форм, методов и средств взаимодействия с ними; какие особенности были у родительского коллектива класса, в котором они проходили практику, были ли они учтены при подготовке к родительскому собранию; какие задачи ставились и решались во взаимодействии с родителями и почему; были ли отклонения по отношению к запланированной работе; с чем они связаны; каковы, по их мнению, причины успехов и недостатков проведенной работы с родителями; какова общая самооценка их уровня работы с семьей на практике» [88, с. 117 ].

Таким образом, организация экспериментальной работы по формированию педагогической компетентности будущих педагогов во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании включала непосредственно теоретические и практические занятия в рамках спецкурса «Основы компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании» и разработку и проведение педагогической практики будущего учителя. При этом приобретенная на лекциях и семинарских занятиях спецкурса система знаний и умений взаимодействия с семьей в инклюзивном образовании получает свою дальнейшую реализацию в условиях практической подготовки студента к работе в инклюзивном образовательном учреждении.

Итоговая диагностика уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании была проведена с повторным применением диагностического инструментария, применяемого на констатирующем этапе эксперимента. Описание диагностического инструментария и процедуры исследования представлены в параграфах 2.1 и 2.2. Согласно данным, в повторном эксперименте участвовали 130 студентов: экспериментальную группу составили 68 студентов, контрольную группу – 62

студента. При анализе результатов мы придерживались точки зрения В.А. Попкова, согласно которой любое целенаправленное воздействие на группу людей не может обеспечивать однозначный количественный прирост в сформированности какого-либо качества. Необходимо помнить о внешних условиях и индивидуальных особенностях испытуемых [133].

Для повторной диагностики сформированности *готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования* нами была использована методика **В.В. Хитрюк «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования»**. Обработка полученных результатов проводилась путем сравнения количественных показателей выбранных ценностей. Результаты приведены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

**Количественные показатели данных методики «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования» на начало и конец эксперимента**

Процентные данные (конст.этап)		Процентные данные (контр. этап)		Ценности (высказывания), использованные из методики В.В. Хитрюк [166]
ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	
89,71%	93,54%	92,64%	91,96%	Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
77,94%	93,54%	98,53%	93,54%	Каждый человек способен чувствовать и думать
67%	80,65%	94,11%	83,87%	Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
66,55%	77,43%	89,70%	70,97%	Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка
63,41%	69,37%	100%	72,58%	Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
58,85%	67,74%	88,24%	66,13%	Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности
33,82%	29,03%	29,41%	22,58%	Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
26,47%	24,21%	35,29%	24,21%	Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы
16,17%	19,35%	80,88%	14,52%	Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка

16,17%	14,51%	23,52%	14,51%	Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех
13,22%	6,44%	22,06%	8,06%	Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах
13,22%	16,10%	16,17%	14,51%	Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
13,22%	11,29%	20,59%	14,51%	Все люди нуждаются друг в друге
13,22%	9,66%	13,22%	9,66%	Разнообразие усиливает все стороны жизни человека
8,82%	6,44%	16,18%	8,06%	Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей

Анализ количественных показателей выявил, что в ответах, касающихся реализации прав человека на обучение, общение, взаимодействие с другими людьми, чувства психологического комфорта и принятия (с 1 по 3 пункт) произошло сохранение высокого количества процентов и в экспериментальной, и контрольной группах. В вопросе о необходимости общения для каждого человека в экспериментальной группе наблюдается значительный прирост (с 67% до 94,11%). Увеличение показателей наблюдается также в экспериментальной группе по пунктам с 4 по 6, относительно вопросов индивидуальности потребностей в образовательном процессе: было 66,55 % в согласии с тем, что необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка, стало 89,70 %; было 63,41% согласия с тем, что для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут, стало 100%; повышение показателя с 58,85% до 88,24% ответов студентов экспериментальной группы о том, что каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Данное повышение показателей мы связываем с освоением студентами первого раздела программы («Инклюзивное образование в России и мире») спецкурса «Основы взаимодействия с семьей с инклюзивном образовании». В экспериментальной группе также было зафиксировано значительное увеличение показателей по ценностям, связанным с вопросами создания условий реализации инклюзивного образования, взаимосвязи

способностей и ценности человека в обществе, значимости взаимоотношений в современном мире (в экспериментальной группе этот показатель достиг 80,88%, тогда, как в контрольной группе при незначительных увеличениях остался ниже 15%). При этом показатели контрольной группы остались в рамках незначительных изменений.

Обобщенные показатели сформированности готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования в экспериментальной и контрольной группах после проведения эксперимента представлены в диаграмме на рисунке 2.12.

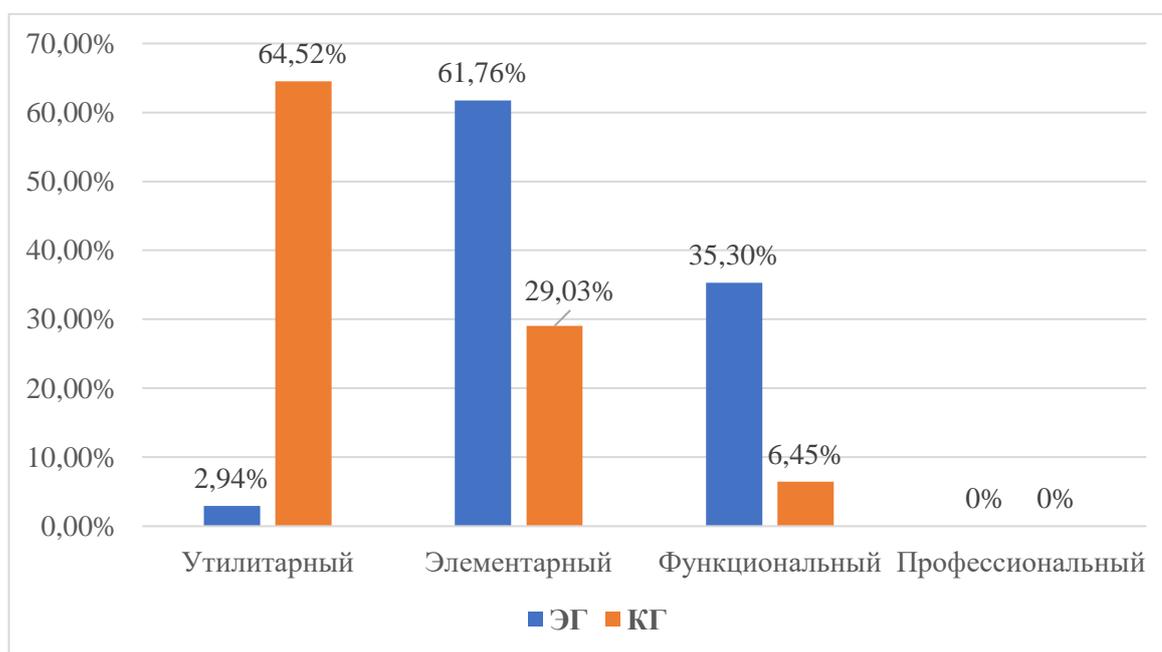


Рисунок 2.12. Распределение по уровням готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования (контрольный этап).

При сравнительном анализе данных методики, представленных на рисунке 2.13., полученных на начало и конец эксперимента можно выделить, что в экспериментальной группе произошло значительное уменьшение студентов на утилитарном уровне (с 58,80% осталось 2,94%). Соответствующий значительный прирост произошел на элементарном уровне (было 27,94% студентов, стало 61,76%). Количество студентов на функциональном уровне также претерпело изменения в положительную сторону (от 13,26% до 35,30%). В контрольной группе показатели по описанным параметрам показали незначительные изменения в стороны

увеличения/уменьшения на 1–2 человека. Показатель профессионального уровня в обеих группах остался без изменений (0%).

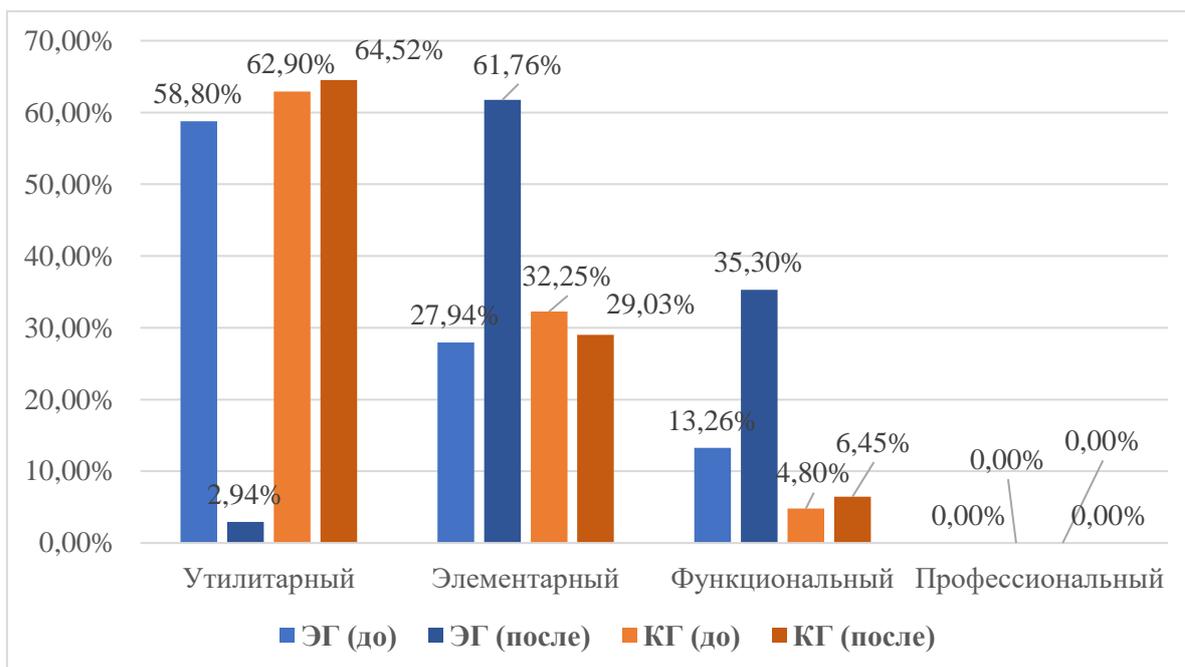


Рисунок 2.13. Сравнение уровней готовности принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования (констатирующий и контрольный этапы)

Диагностика *готовности к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс* была повторно измерена с применением методики **«Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»** В.И. Морозовой, Н.К. Сергеева. Результаты представлены на рисунке 2.14.

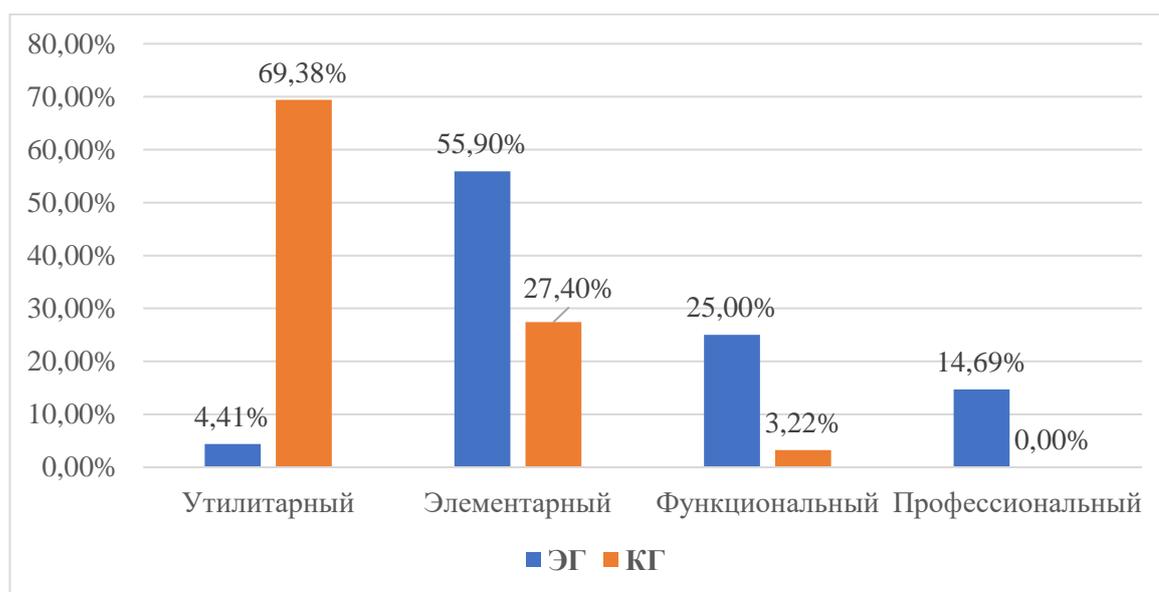


Рис. 2.14. Распределение по уровням готовности к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс (контрольный этап)

Сравнительный анализ данных, отраженных на рисунке 2.15. на начало и конец эксперимента показал значительное уменьшение количества

испытуемых в экспериментальной группе, относящихся к утилитарному уровню (с 58,80% до 4,41%). Стабильно повысились результаты показателей на всех трех последующих уровнях для экспериментальной группы (элементарный с 22,09% до 55,90%, функциональный с 17,64% до 25%, профессиональный с 1,47% до 14,69%). В контрольной группе каких-либо значимых изменений не зафиксировано.

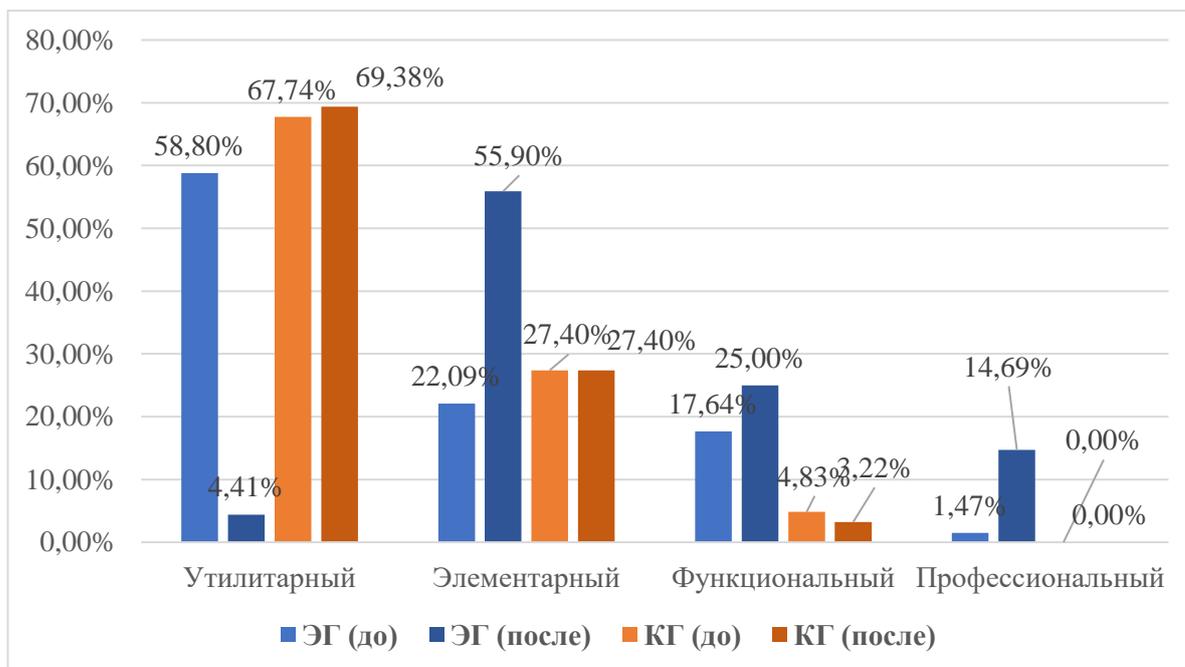


Рис. 2.15. Сравнение уровней готовности к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс (констатирующий и контрольный этапы)

Следующим структурным компонентом компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании является *готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения*, уровень сформированности которого измерялся с применением методики **В.В. Сиявского** и **В.А. Федорошина** «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС). Результаты контрольного этапа эксперимента представлены на рисунке 2.16.

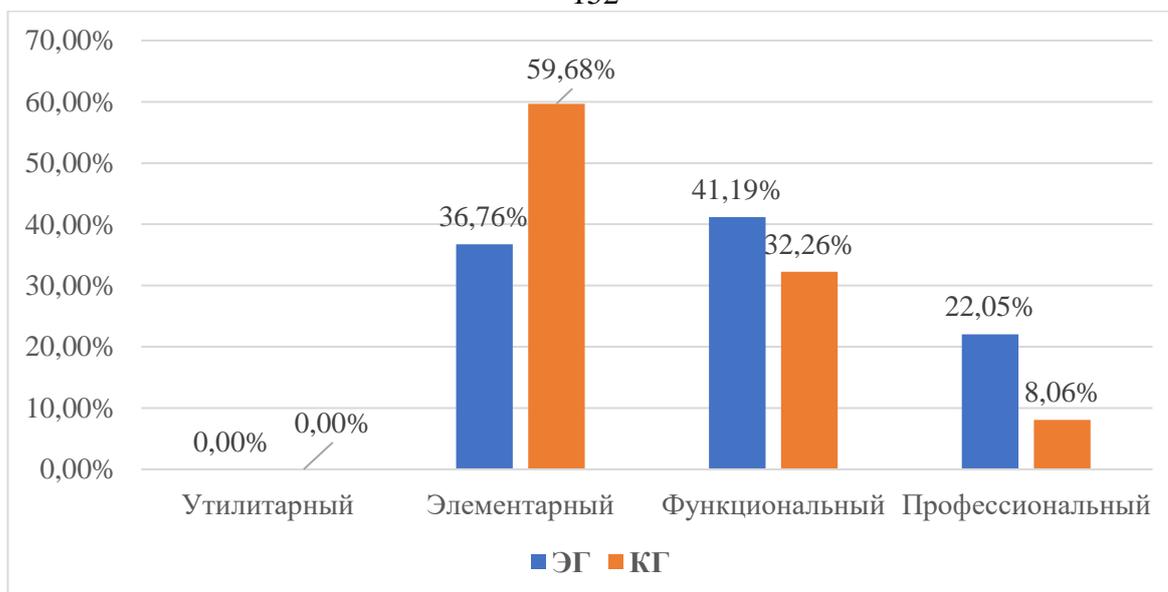


Рис. 2.16. Распределение по уровням готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения (контрольный этап).

Сравнение данных до и после эксперимента, показанное на рисунке 2.17. позволило выявить, что и в контрольной, и в экспериментальной группах наблюдается уменьшение до 0% испытуемых с утилитарным уровнем сформированности искомой компетенции. В контрольной группе зафиксирован прирост на функциональном уровне (было 16,13% стало 32,26%) и небольшой прирост на профессиональном уровне (было 3,23% стало 8,06%). Данные изменения, на наш взгляд, связаны с общепедагогической подготовкой студентов языкового факультета, несмотря на то что они не были включены в экспериментальную работу. В экспериментальной группе зафиксированы следующие данные. На элементарном уровне количество студентов сократилось почти в два раза (с 60,30% до 36,76%). На функциональном уровне развития данной компетенции результаты выросли с 22,06% до 41,19%. Значительный прирост наблюдается на профессиональном уровне (с 1,47% до 22,05%). Столь заметная разница в динамике уровней исследуемой готовности в экспериментальной и контрольной группах обусловлен, с нашей точки зрения, инклюзивной контекстностью подготовки экспериментальной группы.

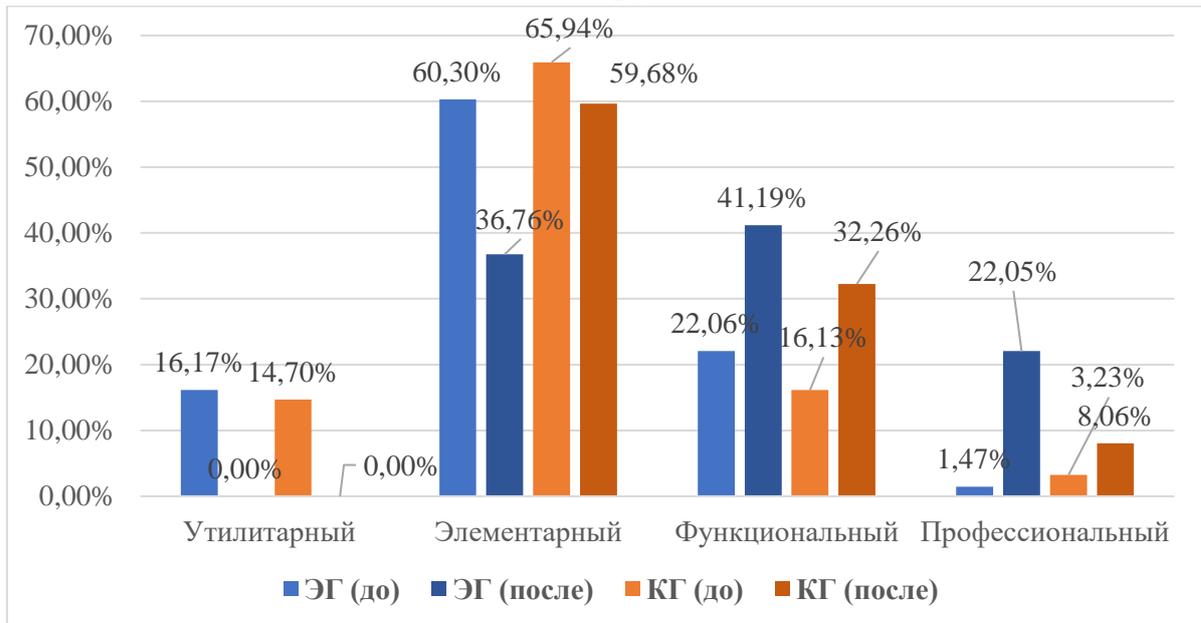


Рис. 2.17. Сравнение уровней готовности к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения (констатирующий и контрольный этапы)

Далее нами была повторно измерена *готовность студентов взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса по методике В.В. Синявского и В.А. Федорошина «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС)*. Результаты измерения представлены на рисунке 2.18.

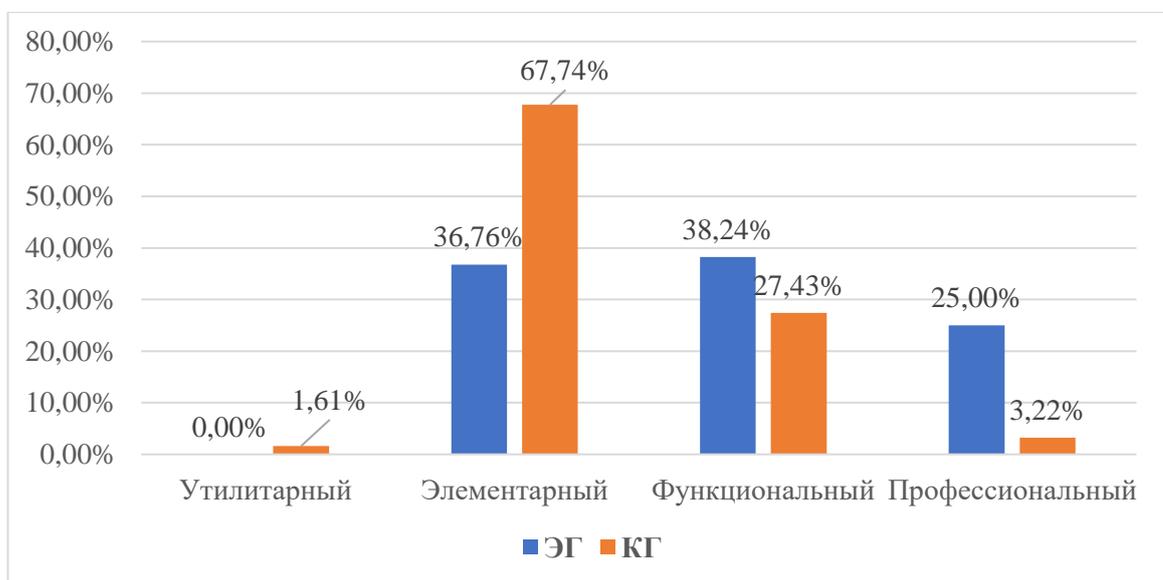


Рис. 2.18. Распределение по уровням готовности к взаимодействию в команде со всеми участниками образовательного процесса (контрольный этап).

Сравнительный анализ ответов студентов, изображенный на рисунке 2.19., показал, что и в контрольной, и в экспериментальной группах произошли незначительные изменения в процентном соотношении утилитарного уровня готовности. В экспериментальной группе на низком

уровне не осталось ни одного студента. 36,76% студентов на элементарном уровне (против 70,59%), на функциональном уровне 38,24% испытуемых против 19,12%, на профессиональном уровне 25% против 5,88%. В контрольной группе по данному параметру каких-либо значительных изменений не выявлено.

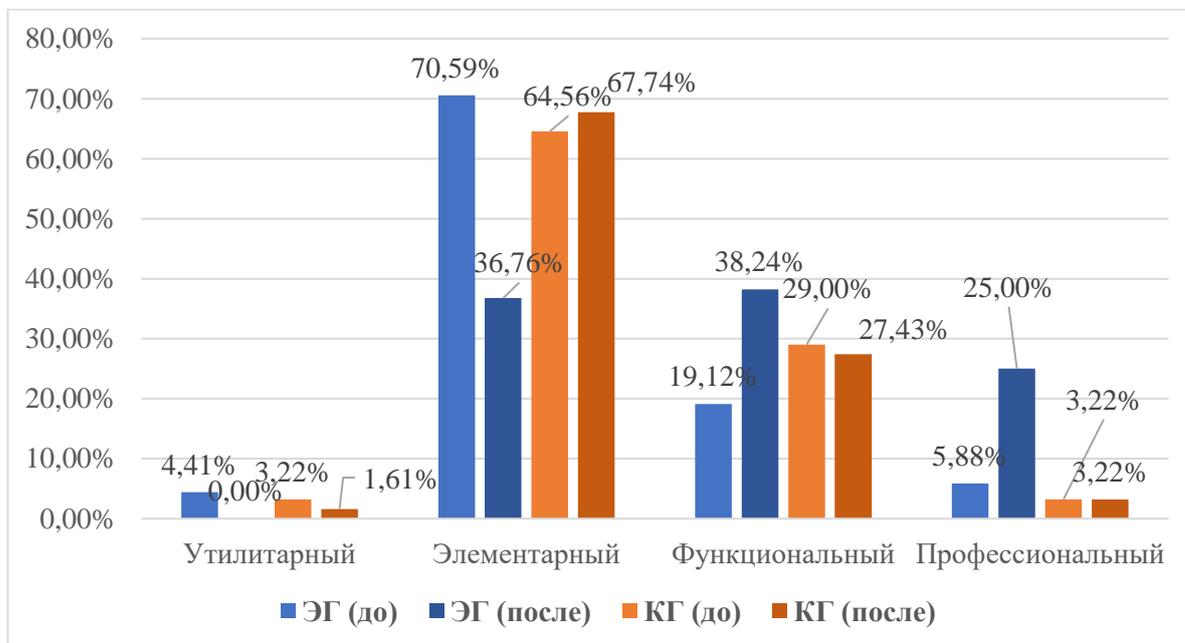


Рис. 2.19. Сравнение уровней готовности к взаимодействию в команде со всеми участниками образовательного процесса (констатирующий и контрольный этапы).

Уровни готовности к рефлексивно-прогностической деятельности повторно диагностировались также посредством методики оценки рефлексивности А.В. Карпова. Результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 2.20.

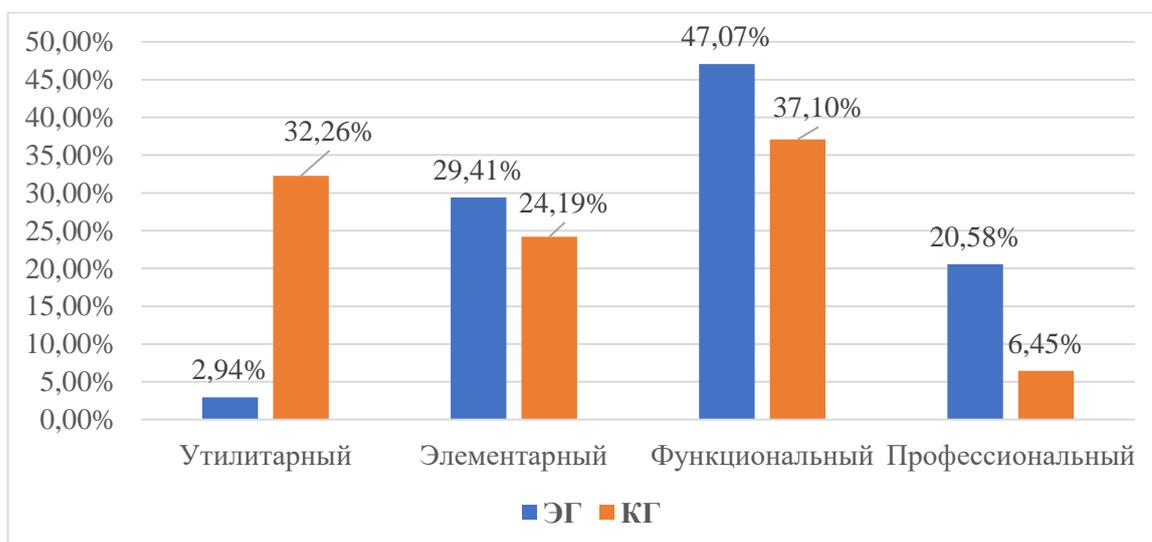


Рис. 2.20. Распределение по уровням готовности к рефлексивно-прогностической деятельности (контрольный этап).

Обработка полученных данных, результаты которой отражены на рисунке 2.21, показала, что в экспериментальной группе на трех уровнях произошли значительные изменения. Так на утилитарном уровне осталось 2,94% респондентов (было 39,71%), на функциональном уровне было 29,41 %, стало 47,07%, на профессиональном уровне показан значительный прирост (с 2,94% до 20,58%). В контрольной группе значительных изменений выявлено не было. Отметим, что разница в процентных показателях в группах обусловлена также разницей в их наполняемости (68 в ЭГ и 62 – в КГ).

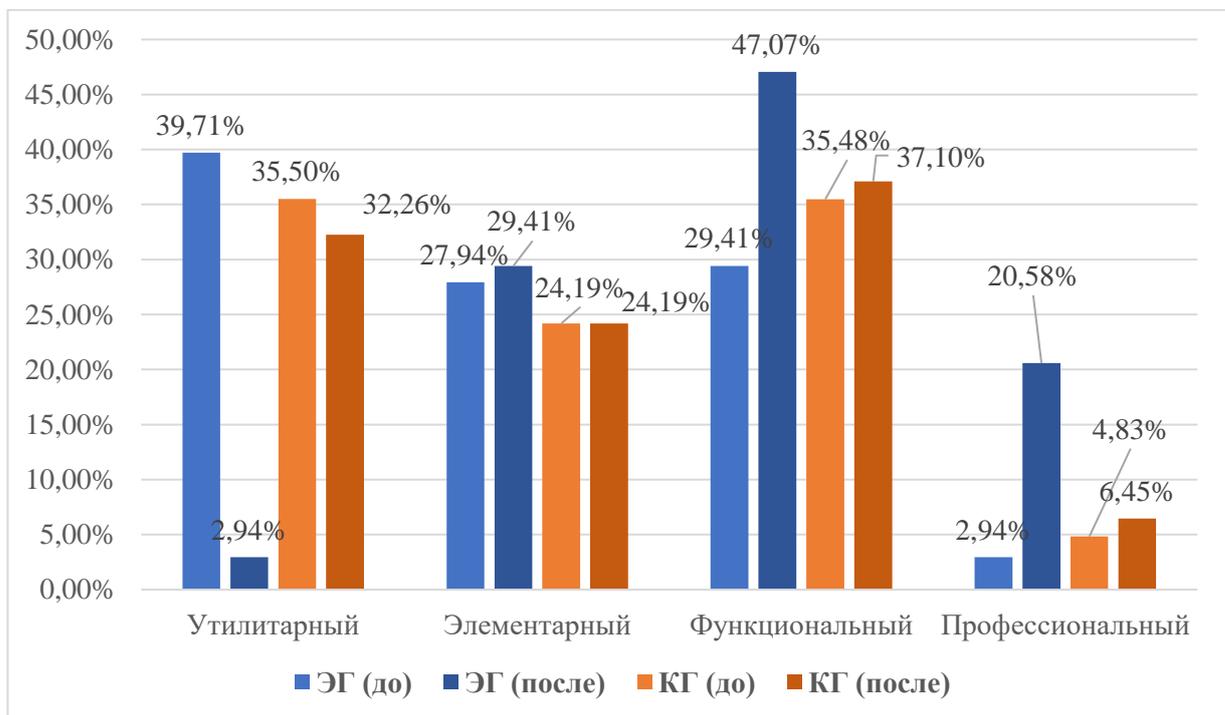


Рис. 2.21. Сравнение уровней готовности к рефлексивно-прогностической деятельности (констатирующий и контрольный этапы).

Для диагностики уровней *готовности к профессиональному и личностному развитию* студентов мы вновь обратились к методике «Готовность к саморазвитию» Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхты. Приведем обобщенные результаты данных на рисунке 2.22.

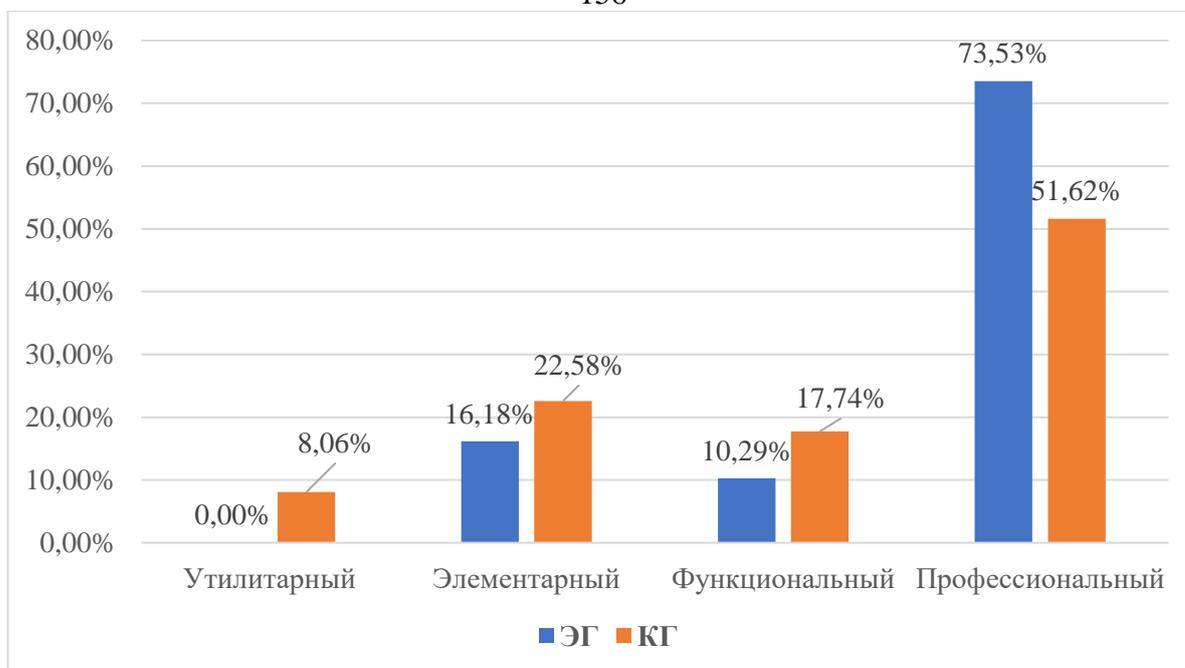


Рис. 2.22. Распределение по уровням готовности к профессиональному и личностному развитию (контрольный этап).

Отметим, что при сравнении данных, представленных на рисунке 2.23., в экспериментальной группе на утилитарном уровне не осталось ни одного студента, на элементарном уровне оказались 16,18%, на функциональном 10,29% и 73,53% на профессиональном уровне (показатель вырос на 18,12%). В контрольной группе произошли совсем незначительные изменения. На утилитарном уровне находятся 8,06% студентов при стартовом показателе 9,67%, на элементарном уровне 22,58% (было 25,82%), на функциональном уровне – 17,74% (было 14,51%), на профессиональном уровне – 51,62% при первоначальных 50%.

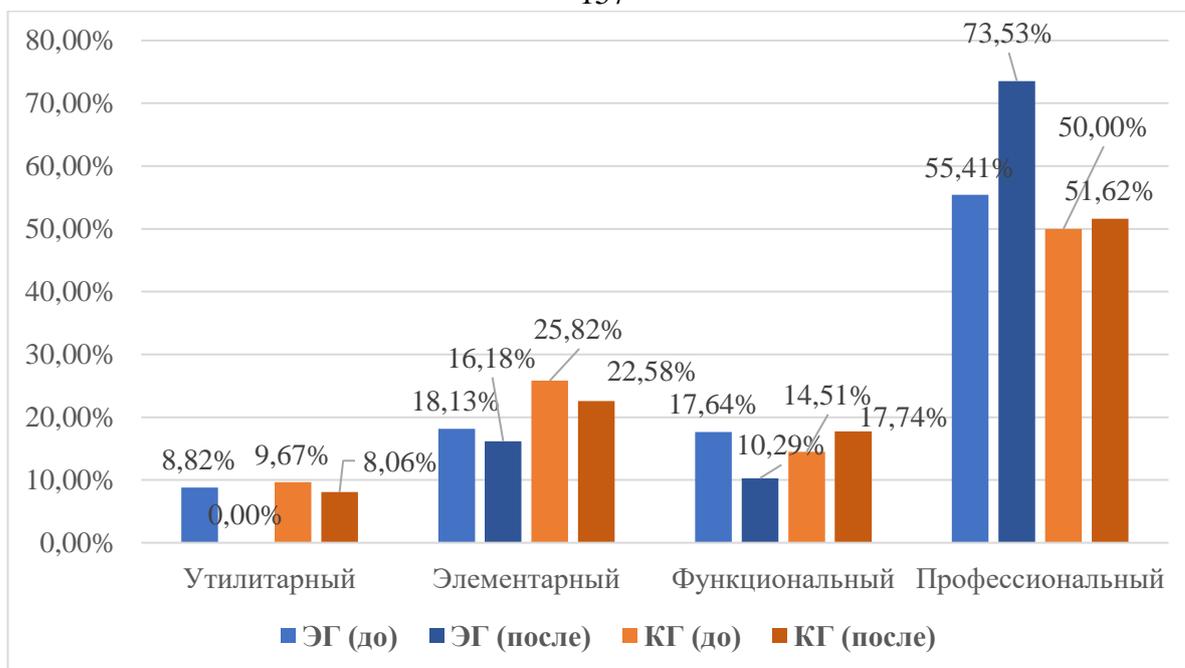


Рис. 2.23. Сравнение уровней готовности к профессиональному и личностному развитию (констатирующий и контрольный этапы).

Далее, мы свели полученные показатели в единую таблицу 2.8. и смогли сравнить контрольную и экспериментальную группы по уровням сформированности компонентов компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании на начало и конец эксперимента. Сравнительную характеристику количественных показателей приведем в нижеследующей таблице 2.8.

Таблица 2.8.

**Количественные показатели данных  
(начало эксперимента и конец эксперимента)**

Компонент (критерий)	Уровни сформированности	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования	утилитарный	58,80%	62,90%	2,94%	64,52%
	элементарный	27,94%	32,25%	61,76%	29,03%
	функциональный	13,26%	4,80%	35,30%	6,45%
	профессиональный	0%	0%	0%	0%
Готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс	утилитарный	58,80%	67,74%	4,41%	69,38%
	элементарный	22,09%	27,40%	55,90%	27,40%
	функциональный	17,64%	4,83%	25,00%	3,22%
	профессиональный	1,47%	0%	14,69%	0%

Готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения	утилитарный	16,17%	14,70%	0%	0%
	элементарный	60,30%	65,94%	36,76%	59,68%
	функциональный	22,06%	16,13%	41,19%	32,26%
	профессиональный	1,47%	3,23%	22,05%	8,06%
Готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса	утилитарный	4,41%	3,22%	0%	1,61%
	элементарный	70,59%	64,56%	36,76%	67,74%
	функциональный	19,12%	29,00%	38,24%	27,43%
	профессиональный	5,88%	3,22%	25,00%	3,22%
Готовность к рефлексивно-прогностической деятельности	утилитарный	39,71%	35,50%	2,94%	32,26%
	элементарный	27,94%	24,19%	29,41%	24,19%
	функциональный	29,41%	35,48%	47,07%	37,10%
	профессиональный	2,94%	4,83%	20,58%	6,45%
Готовность к профессиональному и личностному развитию	утилитарный	8,82%	9,67%	0%	8,06%
	элементарный	18,13%	25,82%	16,18%	22,58%
	функциональный	17,64%	14,51%	10,29%	17,74%
	профессиональный	55,41%	50,00%	73,53%	51,62%

Поуровневое распределение по отдельным компонентам компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании позволило нам представить результаты общей сформированности компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании на контрольном этапе эксперимента, вычисленным через сумму уровней ее составляющих (готовностей) и представленным в таблице 2.9.

Таблица 2.9.

**Сравнение общего уровня сформированности компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании**

Уровни сформированности	Средние показатели по группам			
	Начало эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Крайне низкий (утилитарный)	32,29%	31,12%	29,31%	1,72%
Низкий (элементарный)	40,03%	37,83%	38,44%	39,46%
Средний (функциональный)	17,46%	19,86%	20,70%	32,85%
Высокий (профессиональный)	10,21%	11,20%	11,56%	25,98%

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с применением статистического пакета для социальных наук SPSS Statistics-22. Для сравнения двух зависимых групп выборок (экспериментальная группа

студентов (68 человек) до и после проведения курса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании») нами был использован *T-критерий Вилкоксона*. T-критерий Вилкоксона – непараметрический статистический критерий, используемый для проверки различий между двумя выборками парных измерений. Данный критерий обнаруживает как направленность изменений, так и их выраженность (является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом).

При проверке достоверных различий между результатами, полученными при диагностике экспериментальной группы до и после формирующей работы и представленными в приложении 14, T-критерием Вилкоксона были выявлены статистически значимые различия в составляющих компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании на уровне  $p \leq 0,05$ .

Статистически значимые различия были отражены:

- в методике «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования» ( $p=0,000$ );
- в методике «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс» ( $p=0,002$ );
- в шкале «Коммуникативные склонности» методики «КОС» ( $p=0,000$ );
- в шкале «Готов менять себя» методики «Готовность к саморазвитию» ( $p=0,000$ );
- в методике «Опросник рефлексивности» ( $p=0,000$ ).

Статистически незначимые различия были отражены:

- в шкале «Организаторские склонности» методики «КОС» ( $p=0,395$ );
- в шкале «Готов знать себя» методики «Готовность к саморазвитию» ( $p=0,103$ ).

Далее, для сравнения двух независимых групп выборок (экспериментальная группа и контрольная группа после проведения формирующего этапа эксперимента) нами был повторно использован непараметрический U-критерий Манна – Уитни. При проверке достоверных различий между результатами, полученными при диагностике экспериментальной и контрольной групп, представленными в приложении 15, критерием Манна-Уитни статистически значимые различия были выявлены:

- по методике «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования» ( $p=0,04$ );
- по методике «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс» ( $p=0,000$ );
- по шкале «Коммуникативные склонности» методики «КОС» ( $p=0,000$ );
- по методике «Опросник рефлексивности» ( $p=0,000$ );
- по шкале «Готов менять себя» методики «Готовность к саморазвитию» ( $p=0,000$ ).

Статистически незначимые различия были выявлены:

- по шкале «Организаторские склонности» методики «КОС» ( $p=0,391$ );
- в шкале «Готов знать себя» методики «Готовность к саморазвитию» ( $p=0,153$ ).

Сравнительный анализ данных, полученных в контрольной и экспериментальной группах позволил констатировать значительные расхождения в динамике формирования уровней компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании. Было выявлено, что динамика формирования уровней искомой компетентности в экспериментальной группе студентов значительно выше по сравнению с контрольной группой.

Результаты исследования, проведенного в контрольной группе, свидетельствуют о наличии прямой зависимости между целенаправленной подготовкой будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и развитием их компетентности в данном направлении профессионально-педагогической деятельности. Судить о динамике такой компетентности можно по уровням сформированности готовностей (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию).

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Во второй главе исследования представлена модель компетентности процесса формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и результаты ее опытно-экспериментальной апробации.

1. Рассмотрение содержания и характеристик понятий «процесс», «стадия, уровень», «модель», «моделирование» позволило определить, что, моделируя педагогический процесс, мы опираемся на понимание ее В.В. Сериковым как динамической структуры, раскрывающей способ связи состояний процесса, в котором предыдущее определяет следующее за ним во времени состояние; как определенной последовательности частей процесса (этапов, стадий, фаз), которая обеспечивает количественные и качественные изменения свойств личности, причем переход от одной части к другой осуществляется благодаря усложнению целей процесса и используемых средств развития личности [152]. Модель процесса формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлена в виде системы, включающую в себя теоретико-методологический, операционально-деятельностный и результативно-оценочный блоки.

2. Экспериментальная проверка разработанной модели осуществлялась на базе Института иностранных языков Московского городского педагогического университета в течение 2019–2020 учебного года. В исследовании приняли участие 130 студентов-бакалавров третьих курсов очной формы обучения направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, из которых: экспериментальную группу составили 68 студентов, контрольную группу – 62 студента. В рамках диагностики был реализован комплекс методик, позволяющих определить степень сформированности компонентов искомой компетентности: В.В. Хитрюк «Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования», В.И. Морозова, Н.К. Сергеев «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс», В.В. Синявский, В.А. Федорошин «Коммуникативные и организаторские

склонности», А.В. Карпов «Опросник оценки рефлексивности», Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта «Готовность к саморазвитию». Анализ результатов диагностики позволил констатировать, что такие компоненты компетентности как готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования и готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс выявлены самые низкие уровни сформированности представлены самыми высокими процентами утилитарного и элементарного уровней в контрольной и экспериментальной группах. Статистическая обработка полученных результатов показала, что значимые различия между результатами контрольной и экспериментальной группами выявлены не были.

3. Формирование компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании осуществлялось посредством разработанного и реализованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании», состоящего из шести разделов: «Инклюзивное образование в России и мире», «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс», «Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании», «Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса», «Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении» и «Профессиональное и личностное развитие педагога». Курс реализовывался на трех уровнях: элементарном (теоретическом), функциональном (практическом) и профессиональном (на уровне психолого-педагогической практики). Технологией выступали проблемно-поисковые (проблемная лекция, мини-лекция информационно-проблемного характера, кейс-метод и техника анализа проблемной ситуации), коммуникативно-диалоговые (подготовка обращения к родителям, техника «жужжащие группы», техника «мозговой штурм»), имитационно-игровые и рефлексивные (ситуационно-ролевые игры, решение обобщенных профессиональных задач, техника защиты творческого проекта).

4. Итоговая диагностика уровня сформированности компетентности

во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании была проведена с повторным применением диагностического инструментария, применяемого на констатирующем этапе эксперимента. При сравнительном анализе данных констатирующего и контрольного этапов диагностики можно выделить, что во всех компонентах формируемой компетентности в экспериментальной группе произошло значительное уменьшение студентов на утилитарном уровне. Соответствующий значительный прирост произошел и на элементарном уровне. Количество студентов на функциональном и профессиональном уровнях в экспериментальной группе также претерпевает изменения в положительную сторону. Статистическая обработка полученных результатов показала значимые различия в составляющих компетентности во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании на уровне  $p \leq 0,05$ . В контрольной группе по данным параметрам каких-либо значительных изменений не выявлено. Результаты исследования, проведенного в контрольной группе, свидетельствуют о наличии прямой зависимости между целенаправленной подготовкой будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и развитием их компетентности в данном направлении профессионально-педагогической деятельности. Судить о динамике такой компетентности можно по уровням сформированности готовностей (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Последовательное решение поставленных задач позволило сделать следующие выводы:

1. Реализация инклюзивных практик в российской системе образования представляет собой закономерный этап эпохи постмодернизма, позволяющий расширить возможности получения образования каждым ребенком, независимо от его индивидуальных возможностей и образовательных потребностей. Одним из важных аспектов успешности реализации данного процесса в образовании является создание сотрудничества между семьей и школой. Сущность этой позиции восходит к теоретическим посылам отечественной школы о ведущей роли социализирующих факторов в психическом развитии ребенка. Вследствие этого одним из ведущих направлений работы инклюзивного образовательного учреждения является обращенность педагогов к потенциалу семьи как первичному институту социализации. Однако, в результате анализа работ современных ученых и организованного нами пилотного исследования, было выявлено, что родители учащегося с ОВЗ имеют определенные характерные трудности, такие как стрессовое состояние и эмоциональное напряжение, несоответствие ребенка родительским ожиданиям, завышенные требования, отрицание диагноза, отвержение или симбиотические отношения с ребенком, ограниченность в социальных контактах, безучастие в процессе семейного воспитания. В то же время, родители учащихся инклюзивной школы с нормотипичным развитием испытывают определенные опасения, касающиеся получения детьми такого образования, а именно переживания за снижение уровня образования для детей с типичным развитием, психологическую безопасность ребенка, непринятие людей с ОВЗ из-за сформированных стереотипов и стигмаций. Таким образом, при построении взаимодействия с семьей обучающегося, педагогу необходимо учитывать специфические особенности родителей учащихся инклюзивного образовательного учреждения, различие их мнений и позиций. В свою очередь, успешная организация конструктивного взаимодействия будет

способствовать установлению продуктивных межличностных отношений, позволяющих вовлечь членов семьи в качестве равноправных участников в образовательный процесс, расширению взглядов родителей на возможности инклюзивного образования и взаимодействия со специалистами, другими родителями и детьми инклюзивного класса.

2. В процессе реализации инклюзии необходимо учитывать все множество факторов, способных оказать воздействие на принятие данной позиции всеми участниками образования. Это обуславливает многофункциональность и гибкость требований к современному педагогу, которому теперь необходимо решать новые профессиональные задачи. Сенситивным периодом для подготовки педагога к реализации инклюзивного образования является время получения профессии, когда система профессиональных ценностей и аксиосфера будущих педагогов подвижны.

3. Обзор современных исследований, посвященных изучению инклюзивной компетентности педагога и процесса подготовки к работе в инклюзивном образовании, показал необходимость рассмотрения в качестве обязательного структурно компонента такой компетентности - взаимодействие педагога с семьями обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении. Нами было сформулировано рабочее определение понятия профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как сложного многокомпонентного качества личности педагога, проявляющегося в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании. В качестве структурных компонентов искомой компетентности были определены: готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного

процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию. Для раскрытия сущности данной профессиональной компетентности мы использовали подход А.М. Кондакова, рассматривающий содержание компетентности через структуру компетенций «ценности – цель (предмет) – действия». Описывая набор «обобщенных действий», мы придерживались следующей иерархии: понимание – мотивы – знания – умения – опыт.

На этой основе выделены методологическая, познавательная, интеллектуальная, коммуникативная, эмотивная, регулятивная и рефлексивная функции искомой компетентности.

4. Профессиональная компетентность выпускника педагогического профиля во взаимодействии с семьями в инклюзивном образовании может быть сформирована на разных уровнях: утилитарном (крайне низком), элементарном (низком), функциональном (среднем), профессиональном (высоком). Предложенные уровни представляют собой последовательно сменяющиеся этапы формирования профессиональной компетентности будущего педагога к взаимодействию с семьями в инклюзивном образовании, определяются качественными и количественными показателями, отражающими содержание данной профессиональной компетентности в целом и каждой из ее структур в отдельности. Утилитарный и элементарный уровни развития профессиональной компетентности будущего педагога по взаимодействию с семьями в инклюзивном образовании не позволяют выпускнику полноценно осуществлять свою деятельность и достигать необходимых результатов. Функциональный уровень является необходимым для молодого специалиста, позволяющий реализовать образовательный процесс в инклюзивной школе, но требующий дальнейшего обязательного развития педагога. Профессиональный уровень развития отражает полноценно сформированный уровень данной компетентности, позволяющий педагогу показать наивысший результат при осуществлении профессионально-педагогической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении.

5. Обоснование модели формирования компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании позволяет сделать следующий вывод:

- динамическая модель формирования компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой совокупность трех блоков: теоретико-методологического, операционально-деятельностного и результативно-оценочного.

- теоретико-методологический блок содержит в качестве методологического ориентира формирования компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании включает личностный, деятельностный и аксиологический подходы; а в качестве теоретической основы – принципы формирования компетентности (принцип коммуникативной направленности обучения, принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности, принцип гуманизации содержания образования), на которые мы опираемся вслед за О.В. Павловой [129];

- операционально-содержательный компонент отображает содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании» посредством разработанного и реализованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании»;

- результативно-оценочный блок модели соединяет в себе критерии сформированности компонентов компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности, готовность

к профессиональному и личностному развитию), их показатели и уровни сформированности искомой компетентности (утилитарный, элементарный, функциональный, профессиональный).

6. Формирование компетентности у будущих педагогов во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании осуществляется посредством разработанного и реализованного спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании», состоящего из шести разделов: «Инклюзивное образование в России и мире», «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс», «Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании», «Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса», «Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении» и «Профессиональное и личностное развитие педагога». Курс реализовывался на трех уровнях: элементарном (теоретическом), функциональном (практическом) и профессиональном (на уровне психолого-педагогической практики). При этом полученные студентами в рамках освоения курса теоретические знания, практические умения и навыки взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, были реализованы студентами на практике при освоении опыта профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного учреждения.

7. Подтвердилась эффективность проблемно-поисковых (проблемная лекция, мини-лекция информационно-проблемного характера, кейс-метод и техника анализа проблемной ситуации), коммуникативно-диалоговых (подготовка обращения к родителям, техника «жужжащие группы», техника «мозговой штурм»), имитационно-игровых и рефлексивных (ситуационно-ролевые игры, решение обобщенных профессиональных задач, техника защиты творческого проекта) технологий.

8. Результаты исследования, проведенного в контрольной группе, свидетельствуют о наличии прямой зависимости между целенаправленной подготовкой будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в

инклюзивном образовании и развитием их компетентности в данном направлении профессионально-педагогической деятельности. Судить о динамике такой компетентности можно по уровням сформированности готовностей (готовность принимать и реализовывать ценности и принципы инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию). Положительная динамика уровней сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании у студентов экспериментальной группы подтверждает верность исходной гипотезы диссертационного исследования.

**Результаты диссертационного исследования рекомендуется** использовать в практической деятельности учреждений среднего и высшего педагогического образования, а также в системе повышения квалификации педагогических работников. Перспективы дальнейшей разработки темы исследования видятся в изучении проблемы в аспекте профессиональной подготовки специалистов различных профилей, координаторов инклюзивного образования в образовательной организации, осуществляющих методическое сопровождение педагогов в процессе принятия решений организации инклюзивного образования, а также в расширении материалов спецкурса и внедрении их в рабочие программы учебных дисциплин и практик специалистов педагогического профиля.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Акулова, О.В. Современная школа: опыт модернизации: книга для учителя / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова [и др.]; под ред. А.П. Тряпициной. – Санкт–Петербург: Изд–во РГПУ им.А.И.Герцена, 2005. – 290 с.
2. Алексеев, Н.Г. Рефлексия и формирование способа решения задач: (Переизд. Дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук) / Алексеев Н.Г. – М., 2002. – 136 с.
3. Алехина, С.В., Алексеева, М.Н., Агафонова, Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011.– № 1. – С. 83–92.
4. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 1. – С. 136–145.
5. Алехина, С.В. 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.
6. Ананьев, Б.Г. Строение характера // Психология индивидуальных различий: тексты. – М., 1982. – С.172 – 178.
7. Аникеева, Н.П. Игра – Воспитание – Личность / Н.П. Аникеева; М–во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО "Новосибирский гос. пед. ун–т". – Новосибирск : Новосибирский гос. пед. ун–т, 2012. – 200 с.
8. Арендачук, И.В. Коммуникативные технологии в системе высшего образования: психолого–педагогический аспект / И.В. Арендачук // Образование в современном мире: сборник научных статей / под редакцией профессора Ю.Г. Голуба. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2011. – С. 72–79.

9. Аронов, А.М. Становление профессиональной аналитической грамотности в педагогическом бакалавриате классического университета / А.М. Аронов, Е.В. Баранова // Сборник научных трудов SWorld. – 2011. – Т. 18. – № 4. – С. 9–13.

10. Асильдерова, М.М. Исследование социализации детей в процессе взаимодействия семьи, школы и дошкольного образовательного учреждения, как условие успешной семейной социализации / М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 249–250.

11. Асильдерова, М.М. К вопросу подготовки бакалавров в вузе к работе с семьей / М.М. Асильдерова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 14–15.

12. Асильдерова, М.М. Преобладающие личностные тенденции родителей "особых" детей / М.М. Асильдерова, А.К. Маматханов // Актуальные вопросы педагогики, психологии, социологии: Материалы III Международной научно-практической конференции, Махачкала, 25 сентября 2018 года / Под редакцией М.М. Асильдеровой. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2018. – С. 97–103.

13. Асильдерова, М.М. Психолого-педагогические проблемы социализации детей в семьях / М.М. Асильдерова, Ф.Н. Алипханова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11. – № 4. – С. 37–42.

14. Асильдерова, М.М. Роль семьи и школы в социализации детей в современном мире / М.М. Асильдерова, М.А. Алиева // Семья: проблемы межинституционального взаимодействия в современном мире : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Грозный, 21–23 апреля 2017 года / ФГБОУ ВО "Чеченский государственный педагогический университет". – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет, 2017. – С. 71–75.

15. Асильдерова, М.М. Система подготовки будущих социальных педагогов к взаимодействию с семьей / М.М. Асильдерова, Б.Г. Явбатырова,

А.З. Сеидова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 356–358.

16. Балакина, Л.Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01/ Балакина Любовь Леонидовна. – Томск, 2010. – 403 с.

17. Бардышевская, М.К., Лебединский, В.В. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учеб. Пособие. – М., – 2003. – 320 с.

18. Бассин, Ф.В. О современном подходе к проблеме психологических факторов болезни // Роль психического фактора в происхождении, течении и лечении соматических болезней. Тезисы докладов. М.: Медицина, 1972. – С.3–5.

19. Безруких, М.М. Родитель и учитель: как понять друг друга и помочь ребенку / М.М. Безруких. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – 200 с.

20. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). — Екатеринбург. 2000. – 937 с.

21. Берн, Э. Игры в которые играют люди. Эксмо. 2021. – 352 с.

22. Бессарабова, И.С. Влияние идей постмодернизма на становление инклюзивного образования в США и России / И.С. Бессарабова, В.И. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 72.

23. Богданова, Е.В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно–образовательной среде вуза // Вестник Мининского университета. – 2016.– № 3.

24. Богданова, Т.Г. Психологическая помощь в условиях инклюзивного обучения / Т. Г. Богданова // Мировые тенденции специального и инклюзивного образования: Сборник научных статей по материалам Международной научно–практической конференции, Москва, 22 января 2020 года. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2020. – С. 56–63.

25. Богданова, Т.Г. Психологические проблемы семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии / Богданова Т.Г., Жилина А.В. // Специальная психология. – 2004. – №1. – С. 72–76.

26. Богомолова, Е.А., Подольская, И.А., Спиженкова, М.А. Исследование отношения родителей к инклюзивному образованию // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: Всероссийская научно–практическая конференция с международным участием, посвященная 20–летию факультета психологии КГУ им. К. Э. Циолковского. – Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2013. – С. 243–247.

27. Богомягкова, О.Н. Психологическая безопасность личности в условиях инклюзивного образования / О.Н. Богомягкова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 4. – С. 245–250.

28. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И. Божович // Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Модек», 1995. – 349 с.

29. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

30. Бондаревская, Е.В., Кульневич, С.В. Педагогика и личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. Пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов – н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.

31. Бондаренко, Л.В. Формирование рефлексивных умений у учащихся: методические рекомендации / Л.В. Бондаренко, Т.Ф. Ушева; КГАОУ ДПО (ПК) С "Красноярский краевой ин–т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования". – Красноярск: Красноярский краевой ин–т повышения квалификации и проф. переподгот. работников образования, 2011. – 79 с.

32. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия / Н.М. Борытко. – Волгоград: Издательство ВГПУ "Перемена", 2000. – 225 с.
33. Борытко, Н.М. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. – 2–е изд., стер. – Москва: Академия, 2009 (Тверь : Тверской полиграфкомбинат). – 491 с.
34. Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
35. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М. – Воронеж, 1996. – 392 с.
36. Бурыкина, Н.М. Взаимодействие педагогов с семьей в процессе инклюзивного обучения / Н. М. Бурыкина // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 1. – С. 162–167.
37. Важенин, В.А. Сборник контекстных инклюзивных задач для студентов специальностей: 49.02.01 Физическая культура, 44.02.03. Педагогика дополнительного образования/ В.А. Важенин, Л.И. Яркова, Н.С. Бутыч; Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Тюменской области «Западно-Сибирский государственный колледж». – Тюмень, 2017. – 12 с.
38. Веселова, О.Е. Деловая игра «Ребенок со всех сторон»: Семинар–практикум для учителей начальной школы, психологов, логопедов [Электронный ресурс] / О.Е. Веселова, С.В. Никулина, Т.М. Устюгова // Сайт «Открытый урок. 1 сентября. Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/661813> (дата обращения: 22.01.2020).
39. Вишневский, В.А. О динамике психогенных депрессивных расстройств, вызванных рождением в семье больного ребенка // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С.Корсакова. – 1984. – №84 (4). – С. 563–567.
40. Возняк, И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис.

... канд. пед. наук: 13.00.08 / Возняк Ирина Владимировна. – Белгород, 2017. – 225 с.

41. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 62–68.

42. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. — М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512с.

43. Геронимус, Ю.В. Игра, модель, экономика/ Ю.В. Геронимус. – М.: Знание, 1989. – 208 с.

44. Глебов, А.А. Содержание и логика познания сущности личностного качества / А.А. Глебов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4 (48). – С. 8–13.

45. Глузман, Ю.В. Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: анализ бакалаврских программ / Ю.В. Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 1 (45). – С. 84–90.

46. Глузман, Ю.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в сфере инклюзии: возможности тренинговых технологий / Ю.В. Глузман, А.В. Кириленко // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2020. – № 4 (52). – С. 118–124.

47. Глузман, Ю.В. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к организации профориентационных мероприятий со старшеклассниками с ограниченными возможностями здоровья / Ю.В. Глузман // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 3. – С. 13.

48. Глухова, Е.С. Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования / Е.С. Глухова, С.А. Литвина // Психология обучения. – 2013. – № 1. – С. 28–39.

49. Горбунова, Н.В. Моделирование практико-ориентированной подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования / Н.В. Горбунова, О.В. Мамонько, Я.А. Глузман // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2019. – № 4(48). – С. 127–133.

50. Горбунова, Н.В. Подготовка будущих учителей к работе в инклюзивной образовательной среде / Н.В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54–1. – С. 88–96.

51. Горюнова, Л.В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки / Л.В. Горюнова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2018. – № 2(42). – С. 57–63.

52. Горюнова, Л.В. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов высшей школы к реализации инклюзивного образования / Л.В. Горюнова // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: материалы IV Всероссийского образовательного форума с международным участием: в 2 томах, Ростов-на-Дону, 07–09 ноября 2019 года. – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2019. – С. 47–51.

53. Горюнова, Л.В. Подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования / Л.В. Горюнова, В.И. Мареев, Е.С. Ромашевская. – Ростов-на-Дону - Таганрог: Южный федеральный университет, 2018. – 120 с.

54. Горюнова, Л.В. Профессиональная подготовка магистров по программе "инклюзивное образование и социально-педагогическая реабилитация": теоретические основы и практические решения / Л.В. Горюнова, Е.С. Тимченко, Т.В. Корнеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 64–1. – С. 71–75.

55. Горюнова, Л.В. Формирование инклюзивной грамотности студентов в вузе: анализ эффективности организационных моделей учебного процесса / Л.В. Горюнова, Е.С. Тимченко, И.В. Тимченко // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 5. – № 6. – С. 828–834.

56. Горюнова, Л.В. Южный федеральный университет как центр развития инклюзивного образования в регионе / Л.В. Горюнова, Л.А. Гутерман, В.А. Кирик, Е.С. Ромашевская // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 1. – С. 106–118.

57. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – Москва: Народное образование, 2001. – 128 с.

58. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. – 239с.

59. Давыдова, Г.И. Возможности педагогического сопровождения лиц, освоивших дополнительные общеобразовательные программы для родителей / Г.И. Давыдова, А.Н. Деткин // Актуальные проблемы современной семьи: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Грозный, 29 апреля 2021 года. – Грозный: Общество с ограниченной ответственностью "АЛЕФ", 2021. – С. 261–264.

60. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М. Концепция Базовой модели цифровой экономики / Данилюк А. Ю., Кондаков А. М. – Москва: Российский ун–т дружбы народов, 2018. – 65 с.

61. Денисова, О.А., Поникарова, В.Н., Леханова, О.Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования педагогические науки // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 4. Т. 1. – С. 109–112.

62. Деятельность педагога, учителя–предметника, классного руководителя при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей–инвалидов в образовательное пространство / О.Г. Приходько, Н.М. Назарова, Т.Г. Богданова [и др.]. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2014. – 227 с.

63. Дружинин, Н.Е. Словарь по профориентации и психологической поддержке. Кемеровский областной центр профессиональной ориентации молодежи и психологической поддержки населения, Томский центр профессиональной ориентации. 2003. – 92 с.

64. Жарикова, Л.И. Отношение родителей младших школьников к инклюзивному образованию // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 4 (59). – С. 17–20.

65. Закон Российской Федерации "Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» " от 29.12.2012 № N 273–ФЗ.

66. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно–целевая основа компетентного подхода в образовании: монография / И.А. Зимняя. – Москва: РГБ, 2008. – 38 с.

67. Зубарева, Т.Г. Компетентно–ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Зубарева Татьяна Гаспаровна. – Курск, 2009. – 280 с.

68. Ильин, В.С. О методологических подходах к выделению воспитывающего потенциала содержания образования // Совершенствование учебно–воспитательного процесса: сб. науч. тр. Волгоград: Изд–во ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1977. – С. 201–228.

69. Ильин, В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода // Воспитание школьников в процессе обучения. Волгоград. – 1978. С. 3–12.

70. Ильин, В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

71. Ильин, В.С. Целостный подход к формированию личности // Теоретико–методологические основы формирования личности школьника и студента: межвуз. сб. науч. тр. Волгоград, ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990.

72. Ильина, Л.О. Развитие инклюзивной компетентности преподавателей высшей школы в условиях повышения квалификации / Л.О. Ильина // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2020. – № 1 (49). – С. 98–103.

73. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство: Учебное пособие / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, А.А. Гусейнова, В.В. Мануйлова. – Москва: Национальный книжный центр, 2018. – 112 с.

74. Инклюзия в образовательном пространстве: метод деловой игры: Учебно–методическое пособие. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно–педагогический университет, 2018. – 64 с.

75. Казакова, Л.А. Социальное воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: ценностная парадигма / Л.А. Казакова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей: Сборник научных статей, Чебоксары, 23 марта 2015 года / Ответственный редактор Т.Н. Семенова. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2015. – С. 51–54.

76. Каракулько, И.Л. Взаимодействие педагога инклюзивного образования с родителями / И.Л. Каракулько // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта : сборник материалов международной научно–практической конференции, Орехово–Зуево, 08 декабря 2016 года. – Орехово–Зуево: Государственный гуманитарно–технологический университет, 2017. – С. 557–561.

77. Керре, Н.О. Проблемы внеучебного функционирования аутичного ребенка в семье // Аутизм и нарушения развития. – 2012.– № 2 (37). – С. 31–37.

78. Кирьякова, А.В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 124–128.

79. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 1996.–188 с.

80. Кирютина, Н.В. Педагогический потенциал женского форума в развитии толерантности родителей к инклюзивному образованию // Категория «социальное» в современной педагогике и психологии: материалы 4–й Всероссийской научно–практической конференции с международным участием. – Тольятти: Тольяттинский университет. – 2016. – С. 523–528.

81. Ковчина, Н.В. Ориентирование обучающегося вуза на рефлексию ценностного содержания социального взаимодействия / Н.В. Ковчина // Становление личности в современном обществе: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, Томск, 20–22 сентября

2018 года. – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2018. – С. 68–71.

82. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: Издательский центр "Академия", 2000. – 176 с.

83. Козырева, О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально–педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – 2014.– № 1 (142). – С. 112–115.

84. Колесникова, Г.И. Методология психолого–педагогических исследований: учебное пособие / Г.И. Колесникова. – Ростов–на–Дону: Изд–во «Феникс», 2015. – 318 с.

85. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: Том 1 / Я.А. Коменский – М.: Книга по Требованию, 2012. – 665 с.

86. Коротков, А.М. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография / А.М. Коротков, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Волгоградский государственный социально–педагогический университет. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ "Перемена", 2019. – 196 с.

87. Кремянский, В.И. Структурные уровни организации живой материи. М., 1969. – 269 с.

88. Кузнецова, Н.А. Подготовка будущих учителей к партнерско–педагогическому взаимодействию с родителями школьников: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузнецова Наталья Алексеевна. Владикавказ, 2016. – 185 с.

89. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Ленинград: Знание, 1985. – 32 с.

90. Кузьмина, О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестник Омского университета. – 2013.– № 2. – С. 191–194.

91. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с.

92. Культура и культурология: словарь / Сост. и ред. А.И. Кравченко – Екатеринбург: Изд-во «Академический проект», 2003. – 928 с.

93. Кутепова, Е.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова, Ж. Н. Черенкова // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник материалов II Международной научно–практической конференции, Москва, 26–28 июня 2013 года. – Москва: Буки–Веди, 2013. – С. 588–592.

94. Левченко, И Ю. Проблемы межведомственного взаимодействия при организации и функционировании системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям / И.Ю. Левченко // Перспективы отраслевого взаимодействия в комплексной реабилитации : материалы Международной научно-практической конференции , Орел, 18–19 октября 2018 года. – Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2018. – С. 125–129.

95. Левченко, И.Ю., Ткачева, В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.

96. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2–е изд. М. 1977. –101 с.

97. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. – 1996. – №1 (3).

98. Лернер, И.Я. Дидактическая система методов обучения / И.Я. Лернер, д–р пед. наук. – Москва: Знание, 1976. – 64 с.

99. Малофеев, Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н.Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36. – С. 1–16.

100. Малофеев, Н.Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н.Н. Малофеев // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 8–15.

101. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

102. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.01 / Матюшкин Алексей Михайлович. – М., 1972. – 35 с.

103. Межведомственный комплексный план по вопросам организации инклюзивного общего и дополнительного образования и создания специальных условий для получения образования обучающимися с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья на 2018–2020 годы от 07.02.2018 № N 987п–П8 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». Режим доступа: <https://base.garant.ru/72143614/> (дата обращения: 15.04.2019).

104. Мезенцева, О.И. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов–бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / О.И. Мезенцева. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью "Немо Пресс", 2018. – 140 с.

105. Менчинская, Н.А. Вопросы умственного развития ребенка / Н.А. Менчинская, чл.–кор. АПН СССР. – Москва: Знание, 1970. – 32 с.

106. Методы и правила мозгового штурма [Электронный ресурс] // Сайт о кадровом делопроизводстве. Режим доступа: <https://okarb.ru/ohrana-truda/metody-i-pravila-mozgovogo-shturma.html> (дата обращения: 22.01.2020).

107. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по спец. 031000 – Пед. и психол. / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

108. Моргачёва, Е.Н. Инклюзивное обучение глазами педагогов и родителей // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2013. – № 18 (119). – С. 226–238.

109. Морозова, В.И. Детско–родительские отношения как фактор сотрудничества педагогов с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в системе

инклюзивного образования. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4 (127). – С. 67–72.

110. Морозова, В.И. Изучение детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ранним детским аутизмом / В.И. Морозова, Е.С. Федосеева // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: материалы IV Всероссийской научно–практической конференции, Якутск, 03 апреля 2015 года. – Якутск: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2015. – С. 95–96.

111. Морозова, В.И. Изучение стилей семейного воспитания у детей с расстройствами аутистического спектра / В.И. Морозова // XIX региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области: Тезисы докладов, Волгоград, 11–14 ноября 2014 года. – Волгоград: Издательство ВГПУ "Перемена", 2014. – С. 106–108.

112. Морозова, В.И. Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании / В.И. Морозова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 8 (161). С. 33–38.

113. Морозова, В.И. Организационные условия и принципы проведения интерактивного семинара-тренинга "Школа эффективного родительства" для семей, воспитывающих первоклассников с проявлением аутизма / В.И. Морозова, Т.В. Черникова // Педагогические инновации как условие повышения качества образования : Материалы I Международных педагогических чтений, посвященные 25-летию независимости Республики Казахстан, 20-летию школы-лицея "Туран", 15-летию колледжа университета "Туран", Алматы, Казахстан, 27–29 октября 2016 года. – Алматы, Казахстан: Учреждение "Университет "Туран", 2016. – С. 111–116.

114. Морозова, В.И. Особенности родительского принятия ребенка с проявлениями аутизма в отличие от детей других нозологических групп / В.И. Морозова // Служба практической психологии в системе образования: Современные тенденции и вызовы: Сборник материалов XXII международной научно-практической конференции – СПб: АППО, 2018. – С. 286–291.

115. Морозова, В.И. Построение детско-родительских отношений с дошкольником-аутистом в период его подготовки к обучению в системе инклюзивного образования / В.И. Морозова, Т.В. Черникова // Исследовательская работа и креативный потенциал учительско-ученических сообществ : материалы Пятой межрегиональной научно-методической конференции, Волгоград-Котово, 10–11 ноября 2016 года. – Волгоград-Котово: ООО "Планета", 2017. – С. 220–224.

116. Морозова, В.И. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях постиндустриального общества / В.И. Морозова, Н.К. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 10(153). – С. 22–31.

117. Морозова, В.И. Психокоррекционная работа педагога-психолога по усилению социализирующих возможностей семьи, воспитывающей дошкольника с расстройствами аутистического спектра на этапе его поступления в инклюзивную школу / В.И. Морозова // Грани познания. – 2018. – № 4(57). – С. 26–33.

118. Морозова, В.И. Психолог в воскресной школе: содействие семейной социализации детей с проявлениями аутизма / В.И. Морозова, Т.В. Черникова // 1917-2017: уроки столетия. От культурно-нравственного распада к культурно-нравственному возрождению: материалы I Арсеньевских чтений - регионального этапа XXV международных рождественских образовательных чтений: 1917-2017: уроки столетия, Волгоград-Урюпинск-Фролово, 15–16 ноября 2016 года. – Волгоград-Урюпинск-Фролово: ПринТерра-Дизайн, 2018. – С. 225–250.

119. Морозова, В.И. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих дошкольников с расстройствами аутистического спектра / В.И. Морозова // XX региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области: Тезисы докладов, Волгоград, 08–11 декабря 2015 года. – Волгоград: Издательство ВГПУ "Перемена", 2016. – С. 107–109.

120. Морозова, В.И. Семейная социализация детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) на этапе подготовки к обучению в школе / В.И. Морозова // XXI региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области : Направление 12 «Педагогика и психология»: тезисы докладов, Волгоград, 08 ноября 2017 года – 11 2016 года. – Волгоград: Издательство ВГСПУ "Перемена", 2017. – С. 91–93.

121. Моцовкина, Е.В. Направления социально-педагогической работы с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями / Е.В. Моцовкина, В.А. Вишневский // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2018. – Т. 12. – № 3. – С. 91–96.

122. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

123. Назарова, Н.М. Инклюзивное обучение в образовательном пространстве Москвы: проблемы и пути решения / Н.М. Назарова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно–практической конференции: Текстовое электронное издание / Под редакцией О.И. Ключко : ООО "НИЦ АРТ", 2016. – С. 10–17.

124. Немов, Р.С. Общие основы психологии / Р.С. Немов – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.

125. Новик, И.Б. О моделировании сложных систем (философский очерк) / И. Б. Новик. – Москва, 1965. – 134 с.

126. Новиков, Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А. Новиков. – М.: МЗ–Пресс, 2004. – 67 с.

127. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и физиологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

128. Оралканова, И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... д–ра филос.

наук / Оралканова Индира Адылкановна. – Республика Казахстан, Алматы, 2014.

129. Павлова, О.В. Формирование профессионально–этической культуры студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук:13.00.08/ Павлова Ольга Вячеславовна. – Саратов, 2020. – 200 с.

130. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. — М.: ИНФРА–М, 2018. — 335 с.

131. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

132. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котов, Е.Н. Шиянов [и др.] / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.

133. Попков, В.А. Методология педагогики: учебное пособие для слушателей системы дополнительного проф. образования преподавателей высшей школы / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Изд–во МГУ, 2007. – 208 с.

134. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования // Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 21.03.2020).

135. Приказ Минздравсоцразвития РФ "Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей работников образования" от 14.08.2009 № N 593. [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96126/> (дата обращения: 15.04.2019).

136. Приходько, О.Г. Особенности функционирования и консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными

возможностями здоровья / О.Г. Приходько, О.В. Югова // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : Сборник научных статей Международной научно–практической конференции, Минск, 19–20 ноября 2020 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2020. – С. 325–329.

137. Радина, К.Д. Лекции по истории педагогики и образования: учебные материалы / К.Д. Радина; под. ред. Т.Б. Алексеевой. – СПб.: Изд-во ООО «Книжный дом», 2011. – 88 с.

138. Разбегаева, Л.П. Ценностно–коммуникативный подход в гуманитарном образовании: сущность, результаты, перспективы / Л.П. Разбегаева // Известия Волгоградского педагогического университета. – 2011. – № 8. – С. 77–82.

139. Редько, Л.Л. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: монография / Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова; Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова; М–во образования и науки Российской Федерации, М–во образования Ставропольского края, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Ставропольский гос. пед. ин–т". – Ставрополь: Ставропольский гос. пед. ин–т, 2010. – 281 с.

140. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. – Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1998. – 292 с.

141. Рокотянская, Л.О. Инклюзивные практики в России: аналитические исследования по федеральным округам / Л.О. Рокотянская, Т.А. Ярая // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 5(80). – С. 200–206.

142. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва [и др.] : Питер, 2012. – 705 с.

143. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. – 424 с.

144. Садовникова, Н.О. Оценка готовности педагогов профессионального образования к деятельности в условиях инклюзии / Н.О. Садовникова, Т.Б. Сергеева // Социально–педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: Материалы Международной научно–практической конференции, Ялта, 18–20 мая 2017 года / Под научной редакцией Ю.В. Богинской. – Ялта: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2017. – С. 239–243.

145. Самарцева, Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08/ Самарцева Евгения Георгиевна. – Шуя, – Орел, 2012. – 195 с.

146. Сборник кейсов «Сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде вуза». Ресурсный учебно–методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья Тюменского государственного университета. – Тюмень, 2017. – 29 с.

147. Селигман, Н., Дарлинг, Р. Обычные семьи, особые дети. – М.: Теревинф, 2000. – 368 с.

148. Семаго, М. М. Типологическая модель как системообразующий компонент подготовки специалиста–практика для работы с особыми детьми / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго // Непрерывное педагогическое образование.ru. – 2014. – № 7. – С. 51.

149. Семаго, Н. Я. Особый ребенок в массовой школе: специальные образовательные условия / Н.Я. Семаго // Инклюзивное образование. – Москва: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – С. 40–47.

150. Сергеев, Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно–научно–педагогических комплексов (вопросы теории). – Волгоград: Перемена, 1997. – 174 с.

151. Сергеев, Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: дис.в виде

науч. докл. ... д-ра пед. наук / Сергеев Николай Константинович. – Волгоград, 1998. – 80 с.

152. Сериков, В.В. Личностно–развивающее образование как одна из культурологических образовательных моделей / В.В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 2 (106). – С. 30–35.

153. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: Монография / В.В. Сериков. – М.: Изд-во «Логос», 2012. – 448 с.

154. Слостенин, В.А. Педагогика: учебник по дисциплине "Педагогика" для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – 8–е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.

155. Смирнов, С.А. Философско–методологический анализ роли игры в развитии образования: дисс... канд. филос. наук в форме научного доклада: 09.00.11 / Смирнов Сергей Алевтинович. – Новосибирск, 1994. – 29 с.

156. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. Т. 1. – М: Апрель Пресс; Изд-во ЭКСМО–Пресс. – 2004. – 304 с.

157. Столяренко, А. М. Общая педагогика: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000) / А. М. Столяренко. – Москва: ЮНИТИ–ДАНА, 2017. – 479 с.

158. Стребелева, Е.А. Психолого–педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: Учебник / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно–издательский центр ИНФРА–М», 2020. – 184 с.

159. Ткачева, В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. – М.: Изд-во УМО (Психология). – 2006. – 320 с.

160. Ускова, Н.Г. Формирование культуры диалога специалиста социально–культурной сферы в процессе среднего профессионального

образования; дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ускова Надежда Геннадьевна. – Москва, 2003. – 256 с.

161. Ушинский, К.Д. Педагогика. Избранные работы / К.Д. Ушинский. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 258 с.

162. Федосеева, Е.С. Особенности эмоционального принятия ребенка с ранним детским аутизмом в системе детско-родительских отношений / Е.С. Федосеева, Т.А. Бондаренко, В.И. Морозова // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 3. – С. 107–112.

163. Филиппова, Г.Л. Профессиональная компетентность педагога в контексте научных подходов / Г.Л. Филиппова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 5. – С. 48–52.

164. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993.

165. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 213 с.

166. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: монография / В. В. Хитрюк; М–во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. — Барановичи: БарГУ, 2015. — 276 с.

167. Хитрюк, В.В. Основы инклюзивного образования: практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь: Белый Ветер, 2014. — 136 с.

168. Хитрюк, В. В. Подготовка педагогов для инклюзивной системы образования: в поиске решений / В. В. Хитрюк // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии : Материалы XII Международной научно–практической конференции в рамках Международной объединенной научно–практической конференции "Специальное и инклюзивное образование: вызовы, проблемы, пути решения", Череповец, 18 октября 2019 года / Под редакцией О.А. Денисовой. – Череповец: Череповецкий государственный университет, 2020. – С. 165–171.

169. Хомутова, Е.Б. Подготовка социального педагога в системе повышения квалификации к сопровождению семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хомутова Елена Борисовна. – Махачкала, 2018. – 196 с.

170. Хухлаева, О.В. Классификация нарушений // Школьный психолог. – 2001. – № 41. – С. 4.

171. Черникова, Т.В. Детско-родительские отношения на этапе подготовки к инклюзивному образованию дошкольников с проявлениями аутизма / Т.В. Черникова, В.И. Морозова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: Материалы II-й Международной научно-практической конференции, Красноярск, 27–28 ноября 2015 года / гл.ред. И.О. Логинова. – Красноярск: Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф.Войно-Ясенецкого, 2015. – С. 266–272.

172. Черникова, Т.В. Влияние родительского восприятия на социализацию дошкольников с проявлениями аутизма / Т.В. Черникова, В.И. Морозова // Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал: Материалы III-й Международной научно-практической конференции, Красноярск, 24–25 ноября 2016 года / гл. ред. И.О. Логинова. – Красноярск: Версо, 2016. – С. 154–161.

173. Шадриков, В.Д. О профессиональной компетентности современного педагога / В.Д. Шадриков, И.В. Кузнецова, М.Д. Дикова // Образовательная панорама. – 2016. – № 1(5). – С. 9–17.

174. Шалашова, М.М. Компетентностный подход: проблемы и перспективы / М.М. Шалашова // Химия в школе. – 2012. – № 3. – С. 4–9.

175. Шеманов, А.Ю. Контroversы инклюзии в повестке дня реформ российского образования / А.Ю. Шеманов // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: Материалы VI международной научно-практической конференции, Брянск, 17–18 мая 2019 года / Под редакцией Т.И. Рябовой. – Брянск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования "Брянский государственный инженерно–технологический университет", 2019. – С. 555–558.

176. Шиллер, Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. / Фридрих Шиллер; [перевод на русский язык Э. Л. Радлова]. – Москва: РИПОЛ классик, сор., 2018. – 240 с.

177. Шмаков, С.А. Игра учащихся как педагогический феномен культуры: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Шмаков Сталь Анатольевич. – Москва, 1997. – 409 с.

178. Штофф, В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Москва; Л.: Наука, 1966. – 216 с.

179. Штофф, В.А. О роли модели в познании / В.А. Штофф. – Ленинград: ЛГУ, 1963. – 284 с.

180. Щедровицкий, Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г.П. Щедровицкий. – Москва, 2005. – 800 с.

181. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: книга для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

182. Щуркова, Н.Е. Профессиональное обеспечение ценностноориентированного воспитания / Н.Е. Щуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 139–147.

183. Эйген, М., Винклер, Р. Игра жизни. – Москва: Наука, 1979. – 99 с.

184. Эльконин, Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

185. Югова, О.В. К вопросу о стилях семейного воспитания детей с нормальным и отклоняющимся развитием / О.В.Югова // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно–образовательный форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 94–98.

186. Якиманская, И.С. Основы личностно ориентированного образования. Монография / И.С. Якиманская. – Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 413 с.

187. Ярая, Т.А. Механизмы формирования инклюзивной компетентности научно-педагогических работников / Т.А. Ярая // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2018. – № 2 (42). – С. 68–73.

188. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network // International Journal of Inclusive Education. 2004. Vol. 8. P. 125–139.

189. Alekhina, S.V. The foundations of an inclusive paradigm for contemporary education / S.V. Alekhina, E.V. Samsonova, T.A. Yudina // Specialusis Ugdymas. 2018. Vol. 1(38). P. 33–60.

190. Amobi, Funmi A. Preservice Teachers' Reflectivity on the Sequence and Consequences of Teaching Actions in a Microteaching Experience // Teacher Education Quarterly. 2005. Vol. 32(1). P. 115–130.

191. Baxter, C. Intellectual disability: Parental perceptions and stigma as stress. Unpublished doctoral dissertation. Monash University, Victoria Australia. 1986.

192. Brandon, T., Charlton, J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice. // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol.15 (1). P. 165–178.

193. Cagran, B., Schmidt, M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // Educational Studies. 2011. Vol. 37 (2).

194. Carpenter, B., Towers, C. Recognising fathers: the needs of fathers of children with disabilities // Support for Learning. 2008. Vol. 23(3). P. 118–125.

195. Corbet, J. Inclusive education and school culture // International Journal of Inclusive Education. 1999. Vol. 3 (1). P. 53–61.

196. Cruickshank, D.R. Reflective Teaching: The preparation of students of teaching. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1987.

197. Dewey, J. My Pedagogic CREED // Selected Educational writings white an introduction and commentary by G.W. Garforth; Lecturer in education university of hull. – Heiremenn, London, 1966. P.44–59.

198. Florian, L., Linklater, H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // *Cambridge Journal of Education*. 2010. Vol. 40 (4).
199. Hornby, G. (1994). *Counselling in child disability: Skills for working with parents*. London: Chapman & Hall.
200. Horne, Ph., Timmons, V. Making It Work: Teachers' Perspectives on Inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2009. Vol. 13.
201. Kim, J.–R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. Vol. 15(3).
202. Kirillova, E. A., Ibragimov, G. I. The inclusive competence of future teachers // *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*. 2016. Vol. 20 (2). P.180–185.
203. Korthagen, F.A.J. (2010). Teacher reflection: What it is and what it does. In E.G. Pultorak (Ed.), *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for Twenty–first–century Teachers and Students*. Lanham, ML: Rowman & Littlefield, P. 377–401
204. Krauss, M.W. Child–related and parenting stress: Similarities and differences between mothers and fathers of children with disabilities // *American Journal on Mental Retardation*, 1993, Vol. 97(4). P. 393–404.
205. Lamb, M.E., Laumann Billings, L.A. Fathers of children with special needs. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*. John Wiley & Sons Inc.1997. P. 179–190.
206. Majoko, T. Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers // *SAGE Open* January, March, 2019. P. 1–14
207. Mitchel, D. What really works in special and inclusive education. Using evidence–based strategies / D. Mitchel. Routledge, 2015. 347 p.
208. Morozova V.I., Sergeev N.K. An Inclusive School Teacher Interacting With The Family In The Post–Industrial Society. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS Conference "Dialogue of Cultures – Culture*

of Dialogue: from Conflicting to Understanding" Dates: 23–25 April, 2020. P. 634–645.

209. Movkebaieva, Z. The professional competence of teachers in inclusive education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013. Vol. 89. P. 549–554.

210. Nind, M. Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education // *Cambridge Journal of Education*. Vol. 44(4). P.525–540.

211. Pijl, S.J. Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands // *Journal of Research in Special Education Needs*. 2010. Vol. 10.

212. Rabi, N.M., Zulkefli, M.Y. Mainstream Teachers' Competency Requirement for Inclusive Education Program // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2018. Vol. 8(11). P. 1779–1791.

213. Valli, L. Listening to Other Voices: A Description of Teacher Reflection in the United States // *Peabody Journal of Education*, 1997. Vol. 72 (1). P. 67–88.

214. Winzer, M.A. Confronting difference: an excursion through the history of special education / M.A. Winzer // In Florian, L. *The SAGE Handbook of special education: Two volume set*, T.I., 2014. P.23–36.

215. Yaraya, T.A. The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment / T.A. Yaraya, A.R. Masalimova, D.G. Vasbieva, L.Y. Grudtsina // *South African Journal of Education*. – 2018. – Vol. 38. – No 2. – P. 1396.

216. 5 творческих инклюзивных проектов, которые вдохновляют [Электронный ресурс] // РБК Режим доступа: <https://style.rbc.ru/impressions/5d286b9c9a7947e9b320951c> (дата обращения: 16.03.2020).

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### Сравнительный анализ понятия «инклюзивная готовность» в зарубежных и отечественных исследованиях

Автор	Структурные компоненты
J. Corbett (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уважительное отношение учителей ко взглядам, которые отсутствуют в их личном жизненном опыте;</li> <li>• осознание педагогами того, что интеллектуально развитые люди встречаются не только среди тех, кто наделен высоким социальным и академическим статусом</li> <li>• признание равных возможностей всех обучающихся в праве на образование и социальное развитие и удовлетворение этих прав с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка</li> <li>• осознанное следование истинно педагогическим приоритетам и ценностям</li> </ul>
И.Н. Хафиззулина (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивационный (сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения);</li> <li>• Когнитивный (наличие системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения);</li> <li>• Операционный (освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения);</li> <li>• Рефлексивный (наличие способности к рефлексии в познавательной и квазипрофессиональной деятельности в условиях подготовки к осуществлению инклюзивного обучения, а также к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения).</li> </ul>
L. Florian, H. Linklater (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навыки, относящиеся к улучшению преподавания и обучения для всех, включая способность снижать барьеры на пути обучения и участия;</li> <li>• Знания об индивидуальных особенностях детей, включая детей, обучение которых происходит вне школы; личный и культурный опыт учащихся и их интересы;</li> <li>• Поиск поддержки других участников, которые могут служить ценными ресурсами в инклюзивном образовании, таких как вспомогательный персонал, родители, сообщества, администрация школы и другие соответствующие лица.</li> </ul>
С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Профессиональная готовность (информационная готовность, владение педагогическими технологиями, знание основ психологии и коррекционной педагогики, знание индивидуальных отличий детей, готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения, знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии, готовность к профессиональному взаимодействию и обучению);</li> <li>• Психологическая готовность (эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение), готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция), удовлетворенность собственной педагогической деятельностью).</li> </ul>

<p>О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, О.Л. Леханова (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Познавательный (овладение набором широкого круга знаний по наиболее оптимальным способам и приемам включения нетипичных детей в общеобразовательную среду, понимание педагогических, психологических и социальных механизмов взаимосвязи ребенка с ограниченными возможностями с коллективом ровесников;</li> <li>• Коммуникативный (овладение учителем подходящими речевыми стратегиями общения с детьми с ограниченными возможностями);</li> <li>• Поведенческий (владение учителем инклюзивной системы оптимальным набором поведенческих стратегий, способствует нормативному распределению ролевых функций в инклюзивном классе);</li> <li>• Практический (способность учителя применять адекватные ситуативные способы разрешения возникающих коллизий, умелым образом компенсировать социально-педагогические пробелы ребенка с ограниченными возможностями, подбирать подходящие для каждого субъекта инклюзивного класса тактики взаимодействия);</li> <li>• Прогностический компонент состоит в умении учителя видеть не только нынешние, но и отдаленные перспективы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в режиме обычного класса).</li> </ul>
<p>Е.Г. Самарцева (2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Личностно-смысловой (отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей);</li> <li>• Когнитивный (комплекс профессионально-педагогических знаний, необходимых для инклюзивного образования детей);</li> <li>• Технологический (комплекс профессионально-практических умений осуществления инклюзивного образования детей).</li> </ul>
<p>З. Мовкебаева, И. Оралканова, Э. Уайдуллакызы (2013).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивационная готовность (наличие мотивации к внедрению инклюзивного образования, совокупность личностных ориентаций и ценностей учителя, толерантность, отсутствие предубеждений, нацеленность на общение и взаимодействие, развитие теории и методики инклюзивного образования);</li> <li>• Информационная готовность (теоретические знания: юридические знания, понимание психологических, образовательных закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ; технологические знания: формы, технологии, методы, средства, условия эффективного инклюзивного образования детей; конструктивно-конструкторские навыки: понимание того, как проектировать, корректировать, прогнозировать, оценивать эффективность инклюзивного образования);</li> <li>• Операционная готовность (овладение навыками постановки целей, выбора оптимальной организации и оценки воспитательной работы с детьми с ОВЗ, умение спроектировать и реализовать процесс совместного обучения детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием, умение реализовывать различные методы педагогического взаимодействия между всеми субъектами педагогического процесса инклюзивного образования детей, умение</li> </ul>

	создавать развивающую среду в инклюзивной образовательной среде).
Е.Н. Кутепова, Ж.Н. Черенкова (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Профессиональная готовность (владение педагогическими технологиями, знание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационная готовность, вариативность и гибкость педагогического мышления, учет индивидуальных различий детей, рефлексия профессионального опыта и результата, готовность к профессиональному взаимодействию);</li> <li>• Психологическая готовность (мотивационная готовность, складывающаяся из личностных установок (нравственные принципы педагога и сомнения по поводу инклюзии); эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение); готовность включать детей с различными типами нарушений в деятельность на уроке (включение-изоляция)).</li> </ul>
И.А. Оралканова (2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивационно-ценностный (принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности, признание равных прав детей с ОВЗ и принятие детей как ценности, готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования);</li> <li>• Содержательный компонент (знание основ инклюзивного образования, знание нормативно-правовых основ включения детей с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций, знание особенностей построения урока в условиях инклюзивного образования);</li> <li>• Операционально-деятельностный (умения и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ОВЗ и их родителями, умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями, умение работать в команде).</li> </ul>
О.С. Кузьмина (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Содержательный компонент (понимать философию инклюзивного образования, знать психолого-педагогические закономерности и особенности возрастного и личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды, уметь выявлять данные закономерности и особенности; уметь отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, проектировать учебный процесс для совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием; применять различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса, ориентированные на ценностное отношение к детям с ОВЗ и инклюзивному образованию в целом; создавать коррекционно-развивающую среду в условиях инклюзивного образовательного пространства и использовать ресурсы образовательной организации для развития всех детей; осуществлять профессиональное самообразование по вопросам совместного обучения детей с нормальным и нарушенным развитием.</li> <li>• Организационный компонент (погружение в деятельность по решению профессиональных задач; проблематизация; целеполагание и планирование; конструирование решения профессиональной задачи и ее реализация; рефлексия осуществляемой деятельности).</li> </ul>

В.В. Хитрюк (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Когнитивный компонент (знания особенностей образовательного процесса в условиях инклюзивного образования, социальные представления о детях с особыми образовательными потребностями, позитивные образы о возможностях обучающихся с ООП, когнитивные схемы восприятия условий инклюзивного образования, мысли относительно инклюзивного образования и его участников);</li> <li>• Эмоциональный компонент (включает эмоции, чувства, эмоциональные стратегии, определяющие отношение к феномену инклюзивного образования, его участникам, профессиональной роли и позиции педагога);</li> <li>• Конативный компонент (включает установки в профессиональном поведении, ценностное отношение к личности каждого ученика; профессиональными планами, замыслами, действиями, принятия решений в профессиональных ситуациях в условиях образовательной инклюзии);</li> <li>• Коммуникативный компонент (намерение педагога организовывать взаимодействие и общение со всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации);</li> <li>• Рефлексивный компонент (намерение проводить анализ педагогической деятельности через призму участников полисубъектного пространства инклюзивного образования, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса).</li> </ul>
Е.В. Богданова (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивационный (глубокая личностная заинтересованность, положительная направленность на осуществление педагогической деятельности в условиях включения детей с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия));</li> <li>• Рефлексивный (способность к осмыслению учителем основ своей деятельности, в ходе которого осуществляется оценка и переоценка своих способностей, личностных достижений; сознательный контроль результатов своих профессиональных действий, анализ реальных педагогических ситуаций);</li> <li>• Когнитивно-информационный (умение осуществлять поиск и отбор информации, готовность к самообразованию, личностному и профессиональному росту).</li> </ul>
Е.А. Кириллова, Г.И. Ибрагимов (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Рефлексивные умения (самоанализ, саморазвитие, самосовершенствование учителя в процессе инклюзивной педагогической деятельности);</li> <li>• Познавательные умения (общие и специальные знания, умения, навыки педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования);</li> <li>• Личностные способности (психологическая готовность, мотивация и отношение к ученикам).</li> </ul>
И.В. Возняк (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивационный (совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов профессиональной деятельности педагогов при реализации инклюзивного образования детей);</li> <li>• Когнитивный (совокупность теоретико-методологических, прикладных и методических знаний);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Действенный (совокупность аналитико-прогностических, проективных, коррекционно-педагогических и коммуникативных умений и навыков)</li> <li>• Рефлексивный (совокупность профессионально-значимых качеств педагога: эмпатия, ответственность, рефлексия).</li> </ul>
N.M. Rabi, M.Y. Zulkefli (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навыки оценки и мониторинга (способность оценивать навыки обучения и успеваемость ученика, умение разрабатывать альтернативные системы оценивания, умение оценивать индивидуальные потребности студента, способность ставить перед учеником соответствующие его уровню, реалистичные цели, знать права детей с особыми образовательными потребностями и их соблюдение, способность определять роль родителей и общества в образовании учащихся с ОВЗ);</li> <li>• Навыки стратегий обучения (возможность изменять задания для студентов, разрабатывать учебные мероприятия, способность эффективно использовать различные учебные стратегии, возможность адаптации материалов на уроках, способность помогать другим в использовании различных методов обучения, возможность адаптировать содержание учебной программы в соответствии с потребностями учащегося, разрабатывать альтернативные стратегии обучения, компенсирующие дефицитарные знания);</li> <li>• Навыки управления классом (возможность консультировать учащихся с особыми потребностями в классе, способность создать благоприятную среду в классе, умение создать комфортную и благоприятную среду).</li> </ul>
Л.В. Горюнова (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Умения планировать программы развития обучающихся с ОВЗ; проектировать адаптированные образовательные программы; прогнозировать результаты взаимодействия субъектов образовательного процесса;</li> <li>• Владение теоретическими и методическими знаниями, позволяющими организовать и управлять процессом образования обучающихся с ОВЗ, системой приемов и методов воспитания обучающихся в условиях инклюзивного образования;</li> <li>• Способности эффективно использовать адаптивные технологии обучения, организовать процесс психолого-педагогического сопровождения, выявлять проблемы обучающихся в ходе обучения, воспитания, социализации и определения причин выявленных проблем, управлять своей деятельностью и деятельностью обучающихся.</li> </ul>
Tawanda Majoko (2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Скрининг и оценка (диагностика способностей учеников инклюзивного класса, выявление уникальных потребностей и характеристик);</li> <li>• Дифференциация обучения (адаптация содержания учебной программы к различным уровням когнитивного развития учащихся, использование разнообразных методов обучения, стратегий и техник);</li> <li>• Регулирование поведения учащихся в классе (создание благоприятной педагогической среды, устранение факторов, влияющих на проблемное поведение детей, стратегии управления классов, помощь в адаптации учащимся с ОВЗ);</li> <li>• Сотрудничество (взаимодействие с субъектами образовательного процесса, консультирование и партнерство</li> </ul>

	с родителями, объединение технологических, человеческих, финансовых ресурсов заинтересованных сторон)
Н.В. Горбунова, О.В. Мамонько, Я.А. Глузман (2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Когнитивный (педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования);</li> <li>• Социальный (социальные навыки, позволяющие человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе);</li> <li>• Психологический (способность, которая ведет к поведению, удовлетворяющему профессиональным требованиям в пределах параметров организованной среды, что, в свою очередь, дает желаемые результаты);</li> <li>• Функциональный (необходимые требования к должности, в основе которых – выполняемые на рабочем месте функции и действия).</li> </ul>
Л.О. Ильина (2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивационный (сумма личностных ориентаций и ценностей, положительную направленность профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики, а также совокупность социальных, познавательных, профессиональных мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного образования; понимание значимости и осознание гуманистического потенциала инклюзивного образования для успешной адаптации и социализации молодежи с инвалидностью и ОВЗ);</li> <li>• Когнитивный (наличие способности мыслить на основе знаний и опыта педагогической деятельности, необходимых для осуществления инклюзивной практики);</li> <li>• Рефлексивный (способность к рефлексии собственной деятельности в условиях инклюзивной практики);</li> <li>• Операционный (наличие практических навыков организации учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного образования и решения возникающих педагогических ситуаций; применение различных методов педагогического взаимодействия; умения проектировать и реализовывать процесс совместного обучения студентов с инвалидностью и с нормой здоровья).</li> </ul>

**ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА**  
**Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании**

1. *Наименование:* Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании

2. *Цель:* формирование у будущих педагогов компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании.

3. *Задачи:*

- расширить знания о законодательных и научных основах инклюзивного образования в России и мире;

- расширить знания об особенностях родительского отношения к инклюзивному образованию, проблемах и трудностях семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ;

- рассмотреть особенности педагогической коммуникации и взаимодействия в инклюзивном образовании;

- изучить особенности рефлексивно-прогностической деятельности и саморазвития педагога в инклюзивном образовательном учреждении;

- сформировать навыки взаимодействия с семьями в инклюзивном образовании.

4. *Место в структуре образовательной программы:* Вариативная часть образовательной программы. Изучается в 5 семестре.

5. *Перечень планируемых результатов обучения, соотнесенных с планируемыми результатами освоения программы:*

*Объем по видам учебной работы:*

Вид учебной работы	Часов (по видам работ)	Семестр 5
Контактная работа (всего)	36	36
Лекционные занятия	12	12
Практические занятия	24	24
Самостоятельная работа	36	36
Всего часов / зачетных единиц	72/2	72/2

### **Содержание**

#### **7.1. Содержание разделов**

№	Наименование раздела	Содержание раздела	Всего, час
1	Инклюзивное образование в России и мире.	Законодательные и научные основы инклюзивного образования. Особенности реализации инклюзивного образования в России и мире. Особенности развития детей	6

		<p>с особыми образовательными потребностями. Социализация ребенка с особыми образовательными потребностями в обществе. Возможности и риски включения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивную школу. Особенности профессиональной позиции педагогов и родителей относительно реализации инклюзии в образовательном учреждении.</p>	
2	Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс.	<p>Особенностей родительского отношения к инклюзивному образованию. Специфические проблемы и трудности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Методы, приемы и средства, способствующие успешной интеграции и социализации семьи ребенка с ОВЗ в образовательное учреждение. Основы планирования и проектной деятельности, создающие возможность включения родителей в образовательный процесс. Анализ родительской позиции и отношения к ребенку в семье. Выстраивание индивидуального образовательного маршрута ребенка. Привлечение родителей к вопросам инклюзивного обучения и воспитания.</p>	16
3	Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании.	<p>Основы педагогического общения и взаимодействия. Стили, методы, приемы и средства педагогического воздействия и взаимодействия. Содержание и сущность коммуникативной культуры и этики педагога. Конфликтогены, факторы и ситуации, провоцирующие конфликт в межличностном общении. Барьеры восприятия в общении. Стили поведения в конфликтных ситуациях. Методы и техники разрешения конфликтных ситуаций.</p>	14
4	Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса.	<p>Закономерности и особенности совместной работы в коллективе. Нормы и этика корпоративного взаимодействия в инклюзивном образовательном учреждении. Виды, формы и методы работы с участниками образовательного процесса по развитию навыков взаимодействия. Научные основы методов наставничества, коучинга и тренинга.</p>	8
5	Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении.	<p>Требования к профессиональной деятельности педагога инклюзивной школы. Научные основы рефлексивных и прогностических способностей в структуре профессиональной деятельности педагога. Методы и способы рефлексивного и прогностического анализа.</p>	14

		<p>Рефлексивный анализ результатов своей педагогической деятельности и деятельности других субъектов инклюзивного образования.</p> <p>Прогнозирование и проектирование последствий и результатов предпринятых профессиональных действий, сложных педагогических ситуаций в инклюзивном образовательном учреждении.</p>	
6	Профессиональное и личностное развитие педагога.	<p>Нормативно-правовые основы организации труда педагога инклюзивной школы. Научные основы профессионального образования, самообразования, моделей личностно-профессионального развития педагога.</p> <p>Профессиональный рост специалиста инклюзивного образовательного учреждения</p> <p>Повышение квалификации и профессиональная переподготовка в работе педагога. План карьерного роста и реализация его в течение профессионального пути. Навыки самокритики к собственной профессиональной деятельности, нахождение пробелов в собственном образовании, квалификации и компетентности, препятствующие эффективному выполнению профессиональной деятельности. Самоисследование и самопознание профессионально-личностных качеств. Навыки профилактики эмоционального и профессионального выгорания.</p>	14

### *Содержание лекционных занятий*

№	Темы лекций	Всего, час
Инклюзивное образование в России и мире		
1	Законодательные и нормативно-правовые основы реализации инклюзивного образования.	2
Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс		
2	Семья ребенка с ОВЗ. Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс.	2
Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании		
3	Межличностное и педагогическое общение в инклюзивном образовательном учреждении .	2
Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса		
4	Корпоративная этика и культура инклюзивного образовательного учреждения.	2

Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении		
5	Профессиональное и личностное развитие педагога инклюзивной школы.	2
Профессиональное и личностное развитие педагога		
6	Профилактика эмоционального и профессионального выгорания у педагога инклюзивной школы.	2

*Содержание практических занятий*

№	Темы занятий	Всего, час
Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс		
1	Стратегии и тактики семейного воспитания. Особенности принятия ребенка в семье.	2
2	Особенности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ. Интеграция и социализация семьи ребенка с ОВЗ в среду инклюзивного образовательного учреждения.	4
3	Особенности взаимодействия педагога с семьями в инклюзивном образовании. Повышение родительской компетентности в вопросах обучения и воспитания.	2
Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании		
4	Педагогические конфликты в инклюзивном образовательном учреждении. Методы и техники разрешения конфликтных ситуаций.	4
Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса		
5	Основы командной работы в инклюзивном образовательном учреждении.	4
Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении		
6	Рефлексивный и прогностический анализ как условие успешной педагогической деятельности в инклюзивном образовательном учреждении.	4
Профессиональное и личностное развитие педагога		
7	Непрерывное образование как обязательный фактор саморазвития и самосовершенствования педагога инклюзивной школы.	2
8	Креативность и творчество в практической деятельности педагога инклюзивного образовательного учреждения.	2

*Содержание самостоятельной работы*

№	Темы для самостоятельного изучения	Всего, час
Инклюзивное образование в России и мире		
1	Подготовка замысла творческого проекта для инклюзивной школы.	4
Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс		
2	Упражнение «Трудный случай» (задание на практику №1)	2
3	Подготовка видеообращения / поста «Возможности родительского участия в образовательном процессе»	4
Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании		
4	Проведение родительского собрания/ родительской встречи (задание на практику №2).	8
Профессиональное и личностное развитие педагога		
5	Подготовка мини-проекта на тему «Развитие творческого потенциала современного педагога. Где черпать вдохновение?»	6
6	Подготовка материала (домашних заданий) к практическим занятиям	6

*8. Контроль качества освоения дисциплины*

Контроль качества освоения дисциплины включает в себя текущую и промежуточную аттестацию обучающихся. При текущей аттестации студенты выполняют (сдают): замысел творческого проекта, видеообращение/пост, мини-проект, материал (домашние задания) к практическим занятиям, задания, выполненные в ходе практики.

Промежуточная аттестация обучающихся по дисциплине проводится в форме: Зачет (5 семестр).

Форма организации: оценка по промежуточной аттестации может быть выставлена по результатам текущего контроля.

*9. Перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет, необходимых для освоения дисциплины:*

ЭБС IPRbooks ([www.iprbookshop.ru](http://www.iprbookshop.ru)), ЭБС eLibrary ([www.eLibrary.ru](http://www.eLibrary.ru)), ЭБС «Университетская библиотека онлайн» ([www.biblioclub.ru](http://www.biblioclub.ru)), ЭБС ЮРАЙТ ([www.urait.ru](http://www.urait.ru)).

*10. Описание материально-технической базы, лицензионного программного обеспечения, необходимого для осуществления образовательного процесса по дисциплине:*

Специализированная мебель, проектор, экран, акустика, ноутбук, доска, лицензионное программное обеспечение Microsoft.

**Кейс-метод. Кейс №1**

В 5 класс общеобразовательной школы была зачислена девочка с нарушениями зрения (Аня). Учителем, совместно с методистом и педагогом-психологом, были созданы необходимые условия для обучения ребенка в классе. Адаптация Ани в школе началась довольно успешно несмотря на стеснение и зажатость, она отвечала на вопросы учителя на уроке, давала краткие ответы на вопросы одноклассников, заинтересованно наблюдала за их действиями и слушала диалоги. Через месяц обучения в классе состоялось первое родительское собрание, в котором также принимала участие мама Ани – Вероника Анатольевна. В ходе собрания Вероника Анатольевна постоянно поднимала руку и, если ей сразу не предоставляли слово, перебивала классного руководителя, задавая вопросы, связанные с ее ребенком. Попытка педагога попросить обсудить это индивидуально, по окончании собрания, была безуспешна. Примерно, через 20 минут, со стороны родителей других учеников, стали поступать замечания в адрес Вероники Анатольевны («Ваш ребенок не на индивидуальном обучении», «Почему мы должны тратить свое время на обсуждение Ваших проблем», «Почему ребенок с ОВЗ становится центром жизни класса, а другие дети становятся серой массой?»). Собрание получилось «скомканным», многие важные вопросы остались без коллективного обсуждения. Через день после собрания Аня пришла в класс на урок русского языка вместе с мамой, Вероника Анатольевна выразила желание посмотреть, как обучается ее дочь. Педагог предложила Веронике Анатольевне сесть в конце класса. Через несколько минут после начала урока, во время опроса, Вероника Анатольевна громко сказала на весь класс «Спросите Аню, она знает». Учитель не отреагировала на комментарий Вероники Анатольевны, но спросила у Ани материал по домашнему заданию. Во время выполнения упражнения из учебника, Вероника Анатольевна сказала: «Посмотрите тетрадь Ани, у нее все получается?». Учитель подошла к Веронике Анатольевне и попросила ее наблюдать за уроком без комментариев, так как она отвлекает внимание детей от выполнения заданий. Вероника Анатольевна молча сидела до конца урока, затем подошла к педагогу и поблагодарила ее за предоставленную возможность присутствовать на уроке. Через неделю, на педагогическом совете, директор школы озвучила коллективу, что Вероника Анатольевна написала жалобу на педагогов школы, касающуюся не уделению должного внимания обучению ребенка с ОВЗ в классе, а также некорректностью общения педагогов с родителями.



Предложите возможные направления работы педагогов данного класса?

**Кейс №2**

С 1 сентября в 3б классе начальной школы обучается ребенок с СДВГ (Егор). Егор систематически нарушает дисциплину на уроках (вертится и качается на стуле, может встать с места и начать прыгать, отвлекает одноклассников во время выполнения упражнений). Родители Егора, Сергей Валерьевич и Олеся Константиновна, перед зачислением ребенка в школу предоставили все необходимые документы, подтверждающие диагноз школьника, переговорили с педагогами и классным руководителем, объясняя, что на данный момент ребенку подбирается медикаментозная терапия, поэтому проявления заболевания могут быть с периодическими ухудшениями/улучшениями. Педагогами школы был составлен индивидуальный образовательный маршрут для Егора. Периодически у Егора возникают небольшие

конфликты с одноклассниками, которые удается быстро разрешить с помощью педагога. Егор сидит за партой один, так как может отвлекать соседа-одноклассника, но дети играют с ним на перемене, общаются на внеклассных мероприятиях, также у Егора есть друзья, одноклассники, Вова и Федя. В ноябре учебного года к классному руководителю обратились родители двух отличниц, Лены и Кристины, с просьбой обратиться к директору для отчисления из класса Егора. По мнению мам, мальчик мешает детям получать образование. Педагог переговорила с родителями Лены и Кристины о реализации инклюзивного образования в школе, а также рассказала о том, что в других классах тоже есть дети с ОВЗ. Через две недели состоялось родительское собрание, на котором в вопросах «Разное», мама Кристины, Оксана Борисовна, сделала заявление об исключении Егора из класса. В своей речи Оксана Борисовна обратилась к родителям других учеников, с просьбой написать заявление на имя директора о том, что «такие дети не должны обучаться совместно с нормально развивающимися сверстниками». В этот момент Сергей Валерьевич (отец Егора) резко поднялся и крикнул «Что значит такие? Все дети одинаковые!». Между родителями начался конфликт, который удалось остановить вмешательством педагога и других родителей. Сергей Валерьевич извинился и вышел из школьного класса.



Предложите возможные направления дальнейшей работы классного руководителя и педагогов данной школы?

**Анкета методики Хитрюк В.В.  
«Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования»**

<b>Ценности инклюзивного образования</b>	<b>Согласен</b>	<b>Скорее согласен, чем не согласен</b>	<b>Скорее не согласен, чем согласен</b>	<b>Не согласен</b>
Ценность человека не зависит от его способностей и достижений				
Каждый человек способен чувствовать и думать				
Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным				
Все люди нуждаются друг в друге				
Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений				
Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут				
Разнообразие усиливает все стороны жизни человека				
Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности				
Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах				
Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка				
Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей				
Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников				
Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка				
Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех				
Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы				

**Анкета методики В.И. Морозовой, Н.К. Сергеева**

**«Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»**

Уважаемые коллеги! Вам предлагается перечень вопросов, связанных с Вашей профессиональной деятельностью. Выберите ответы «да» (+) или «нет» (—) на каждое утверждение.

<i><b>Вопросы</b></i>	<i><b>Ответы</b></i>
Во взаимодействии с родителями я не только повышаю их компетентность в вопросах обучения, но и сам(а) готов(а) перенимать опыт семьи, касающийся успешности включения ребенка в школьную среду.	
Проведение углубленной диагностики детско-родительских отношений вызывает у меня затруднения, гораздо лучше у меня получается проводить скрининг (проведение элементарных, поверхностных диагностик детско-родительских отношений).	
Получив заблаговременно информацию о барьерах и стереотипах родителей, относительно реализации инклюзии в школе, я смогу организовать работу, направленную на их преодоление.	
При проведении работы по улучшению детско-родительских отношений я могу достигать запланированного результата вне зависимости от изменения условий и настроений в родительском коллективе.	
При установлении контакта и взаимодействии с родителями учащихся я испытываю большие сложности, стараюсь исключать постоянные личные встречи и прямое общение.	
Для успешного взаимодействия педагог должен быть осведомлен об опасениях родителей детей с нормативным развитием относительно практики инклюзивного образования.	
При реализации инклюзивного образования педагогу необходимо знать не только особенности развития детей с ОВЗ, но и особенности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.	
Плохо знаком(а) с рекомендациями ученых относительно психологии и педагогики семьи, считаю, что они мало применимы в повседневной практике.	
Одним из обязательных направлений работы педагога инклюзивной школы с родителями является обучение позитивным моделям коммуникации, взаимодействия в условиях полисубъектного образовательного пространства.	
Я способен(на) устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с родителями учеников, урегулировать сложные педагогические ситуации.	
Я считаю необходимым для каждого специалиста образовательного учреждения изучить материал по семейной психологии и педагогике, сам(а) регулярно читаю новинки научной литературы по этому вопросу.	
Я считаю, что работа педагога с родителями инклюзивной школы должна ограничиваться обсуждением вопросов обучения ребенка.	
Включение членов семьи в качестве активных участников образовательного процесса считаю слишком трудоемким для педагога процессом.	
Я способен(на) самостоятельно планировать и реализовывать в полном объеме диагностику детско-родительских отношений (включая дальнейшую разработку рекомендаций).	
Педагогу инклюзивной школы совершенно не нужно знать о специфических особенностях и проблемах семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, это область знаний психолога или дефектолога.	

Я осознаю влияние института семьи на успешную социализацию ребенка в инклюзивной школе и готов(а) включать родителей в качестве активных участников образовательного процесса.	
Как педагог я могу повысить компетентность родителей в вопросах образования, родители же вряд ли смогут меня чему-то научить, их мнение субъективно и чаще всего ошибочно.	
Я владею широким набором методов, приемов и средств, способствующих улучшению и гармонизации детско-родительских отношений, могу свободно применять их на практике.	

**Благодарим за сотрудничество!**

**Методика В.И. Морозовой, Н.К. Сергеева**

**«Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»**

**Цель:** определение уровня готовности педагога к включению семьи в инклюзивный образовательный процесс.

**Контингент:** специалисты или будущие специалисты педагогического профиля.

**Оснащение:** бланк с текстом опросника.

**Инструкция:** Уважаемые коллеги! Вам предлагается перечень вопросов, связанных с Вашей профессиональной деятельностью. Выберите ответы «да» или «нет» на каждое утверждение.

*Теоретико-методологическими основаниями составления опросника послужили работы современных российских (С.В. Алехина, И.В. Возняк, О.С. Кузьмина, Е.Н. Кутепова, И.Ю. Левченко, Е.А. Стребелева, В.В. Ткачева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк) и зарубежных (L. Florian, H. Linklater, Z. Movkebaieva, N. Rabi, M. Zulkefli, T. Majoko) авторов, посвященных вопросам готовности современного педагога к реализации инклюзивного образования и взаимодействия с семьями обучающихся. Разработка критериально-диагностического инструментария предполагает разработку конструкта. В соответствии с проведенными авторами исследованиями, нами были выделены следующие содержательные области (в дальнейшем шкалы) и манифестации:*

Содержательная область	Манифестации		
Гармонизация детско-родительских отношений 33% (6 вопросов)	Научные основы педагогики и психологии семьи 33% (2 вопроса)	Диагностика детско-родительских отношений 33% (2 вопроса)	Развивающая работа по улучшению детско-родительских отношений 33% (2 вопроса)
Роль семьи в инклюзивном образовании 33% (6 вопросов)	Особенности семей, воспитывающих детей с ОВЗ 33% (2 вопроса)	Стереотипы родителей об инклюзивном образовании 33% (2 вопроса)	Климат в родительском коллективе 33% (2 вопроса)
Включение родителей в образовательный процесс 33% (6 вопросов)	Готовность включения семьи в образовательный процесс 33% (2 вопроса)	Взаимодействие с семьей 33% (2 вопроса)	Сотрудничество и взаимообучение 33% (2 вопроса)

**Вопросы:**

*П – прямое утверждение, О – обратное утверждение*

1. *Содержательная область «Гармонизация детско-родительских отношений»*

1.1. *Манифестация «Научные основы педагогики и психологии семьи»*

Вопросы:

- Я считаю необходимым для каждого специалиста образовательного учреждения изучить материал по семейной психологии и педагогике, сам(а) регулярно читаю новинки научной литературы по этому вопросу (П)

- Плохо знаком(а) с рекомендациями ученых относительно психологии и педагогики семьи, считаю, что они мало применимы в повседневной практике (О)

### 1.2. Манифестация «Диагностика детско-родительских отношений»

Вопросы:

- Я способен(на) самостоятельно планировать и реализовывать в полном объеме диагностику детско-родительских отношений (включая дальнейшую разработку рекомендаций) (П)
- Проведение углубленной диагностики детско-родительских отношений вызывает у меня затруднения, гораздо лучше у меня получается проводить скрининг (проведение элементарных, поверхностных диагностик детско-родительских отношений) (О)

### 1.3. Манифестация «Развивающая работа по улучшению детско-родительских отношений»

Вопросы:

- Я владею широким набором методов, приемов и средств, способствующих улучшению и гармонизации детско-родительских отношений, могу свободно применять их на практике (П)
- При проведении работы по улучшению детско-родительских отношений я могу достигать запланированного результата вне зависимости от изменения условий и настроений в родительском коллективе (П)

## 2. Содержательная область «Роль семьи в инклюзивном образовании»

### 2.1. Манифестация «Особенности семей, воспитывающих детей с ОВЗ»

Вопросы:

- При реализации инклюзивного образования педагогу необходимо знать не только особенности развития детей с ОВЗ, но и особенности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ (П)
- Педагогу инклюзивной школы совершенно не нужно знать о специфических особенностях и проблемах семей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, это область знаний психолога или дефектолога (О)

### 2.2. Манифестация «Стереотипы родителей об инклюзивном образовании»

Вопросы:

- Для успешного взаимодействия педагог должен быть осведомлен об опасениях родителей детей с нормативным развитием относительно практики инклюзивного образования (П)
- Получив заблаговременно информацию о барьерах и стереотипах родителей, относительно реализации инклюзии в школе, я смогу организовать работу, направленную на их преодоление (П)

### 2.3. Манифестация «Климат в родительском коллективе»

Вопросы:

- Одним из обязательных направлений работы педагога инклюзивной школы с родителями является обучение позитивным моделям коммуникации, взаимодействия в условиях полисубъектного образовательного пространства (П)
- Я считаю, что работа педагога с родителями инклюзивной школы должна ограничиваться обсуждением вопросов обучения ребенка (О)

## 3. Содержательная область «Включение родителей в образовательный процесс»

### 3.1. Манифестация «Готовность включения семьи в образовательный процесс»

Вопросы:

- Я осознаю влияние института семьи на успешную социализацию ребенка в инклюзивной школе и готов(а) включать родителей в качестве активных участников образовательного процесса (П)
- Включение членов семьи в качестве активных участников образовательного процесса считаю слишком трудоемким для педагога процессом (О)

### 3.2. Манифестация «Взаимодействие с семьей»

Вопросы:

- При установлении контакта и взаимодействии с родителями учащихся я испытываю большие сложности, стараюсь исключать постоянные личные встречи и прямое общение (О)
- Я способен(на) устанавливать и поддерживать конструктивные отношения с родителями учеников, урегулировать сложные педагогические ситуации (П)

### 3.3. Манифестация «Сотрудничество и взаимообучение»

- Как педагог я могу повысить компетентность родителей в вопросах образования, родители же вряд ли смогут меня чему-то научить, их мнение субъективно и чаще всего ошибочно (О)
- Во взаимодействии с родителями я не только повышаю их компетентность в вопросах обучения, но и сам(а) готов(а) перенимать опыт семьи, касающийся успешности включения ребенка в школьную среду (П)

**Анкета методики Синявского В.В., Федорошина В.А.  
«Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС)**

Шкалы: коммуникативные склонности, организаторские склонности

Данная методика предназначена для выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности (умение четко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление расширять контакты, участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и т. д.).

**Инструкция к тесту**

«Вам нужно ответить на все предложенные вопросы. Свободно выражайте свое мнение по каждому вопросу и отвечайте так: если Ваш ответ на вопрос положителен (Вы согласны), то в соответствующей клетке листа ответов поставьте плюс, если же Ваш ответ отрицателен (Вы не согласны) – поставьте знак минус. Следите, чтобы номер вопроса и номер клетки, куда Вы запишете свой ответ, совпадали. Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой вопрос обращайтесь внимание на его первые слова. Ваш ответ должен быть точно согласован с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Нам важен не конкретный ответ, а суммарный балл по серии вопросов».

**Тестовый материал**

Есть ли у вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?	
Нравится ли вам заниматься общественной работой?	
Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших товарищей?	
Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?	
Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?	
Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?	
Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время за книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?	
Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, легко ли вам отказаться от своих намерений?	
Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые старше вас по возрасту?	
Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?	
Трудно ли вам включаться в новые для вас компании (коллективы)?	
Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было выполнить сегодня?	
Легко ли вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?	
Стремитесь ли вы добиться того, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?	
Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?	
Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?	

Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?	
Часто ли при решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?	
Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?	
Правда ли, что вы плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?	
Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?	
Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?	
Испытываете ли вы затруднение, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?	
Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?	
Любите ли вы участвовать в коллективных играх?	
Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?	
Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?	
Верно ли, что вы редко стремитесь доказать свою правоту?	
Полагаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?	
Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе (на производстве) ?	
Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых?	
Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не сразу было принято товарищами?	
Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?	
Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?	
Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?	
Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?	
Верно ли, что у вас много друзей?	
Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?	
Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?	
Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?	

**Анкета методики А.В. Карпова «Опросник для оценки рефлексивности»**

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно. Не задумывайтесь подолгу над ответами. Правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

**Утверждения:**

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих сложностях.
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я за ранее не составил план.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы бессмысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

**Анкета методики Т.А. Ратановой, Н.Ф. Шляхта «Готовность к саморазвитию»****Цель:** диагностировать1. *Потребность знать самого себя (ГЗС – готовность знать себя: хочу знать себя).*2. *Готовность самосовершенствоваться (ГМС – готовность могу самосовершенствоваться).***Инструкция.**

Возьмите лист бумаги, напишите дату самотестирования.

Прочитайте каждое утверждение в задании, напишите только его номер и оцените, насколько это утверждение верно для Вас:

если верно, то напротив номера поставьте знак +;

если неверно, то напротив номера поставьте знак -;

если не знаете, как ответить, то напротив номера поставьте знак вопроса (данный ответ допускайте только в редких случаях).

**Вопросы.**

У меня появляется желание больше узнать о себе.	
Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.	
Я уверен(а) в своих силах.	
Я верю, что все задуманное мною осуществиться.	
У меня нет желания знать свои положительные и отрицательные стороны.	
В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.	
Я хочу лучше и эффективнее работать.	
Когда нужно, я умею заставить и изменить себя.	
Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.	
Меня интересует мнение других о моих качествах и возможностях.	
Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.	
В любом деле я не боюсь неудач и ошибок.	
Мои способности и умения соответствуют требованиям моей профессии.	
Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.	

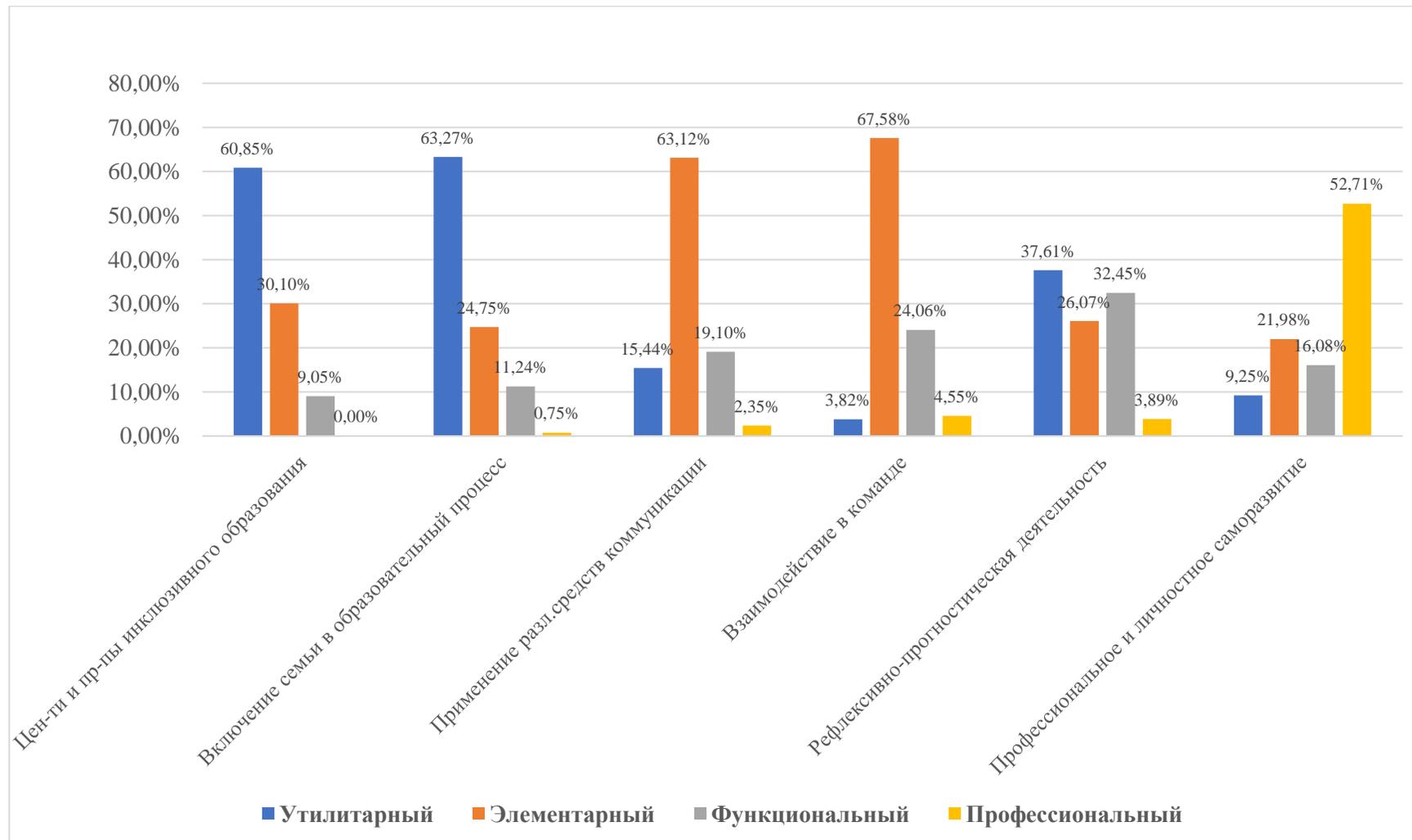
**Количественные показатели данных методики  
«Отношение педагогов к ценностям инклюзивного образования»**

<b>Ценности инклюзивного образования</b>	<b>Согласен</b>		<b>Скорее согласен, чем не согласен</b>		<b>Скорее не согласен, чем согласен</b>		<b>Не согласен</b>	
	<b>ЭГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЭГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЭГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЭГ</b>	<b>КГ</b>
<b>Данные по группам</b>								
Ценность человека не зависит от его способностей и достижений	<b>13,22%</b> (9 ответов)	<b>16,1%</b> (10 ответов)	<b>17,64%</b> (12 ответов)	<b>16,1%</b> (10 ответов)	<b>27,94%</b> (19 ответов)	<b>16,1%</b> (10 ответов)	<b>41,2%</b> (28 ответов)	<b>51,7%</b> (32 ответа)
Каждый человек способен чувствовать и думать	<b>77,94%</b> (53 ответа)	<b>93,54%</b> (58 ответов)	<b>14,7%</b> (10 ответов)	<b>4,85%</b> (3 ответа)	<b>4,83%</b> (4 ответа)	<b>1,61%</b> (1 ответ)	<b>2,53%</b> (1 ответ)	<b>0%</b> (0 ответов)
Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным	<b>89,71%</b> (61 ответ)	<b>93,54%</b> (58 ответов)	<b>8,82%</b> (6 ответов)	<b>4,85%</b> (3 ответа)	<b>1,47%</b> (1 ответ)	<b>1,61%</b> (1 ответ)	<b>0%</b> (0 ответов)	<b>0%</b> (0 ответов)
Все люди нуждаются друг в друге	<b>13,22%</b> (9 ответов)	<b>11,29%</b> (7 ответов)	<b>16,17%</b> (11 ответов)	<b>19,35%</b> (12 ответов)	<b>58,85%</b> (40 ответов)	<b>61,3%</b> (38 ответов)	<b>11,76%</b> (8 ответов)	<b>8,06%</b> (5 ответов)
Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений	<b>33,82%</b> (23 ответа)	<b>29,03%</b> (18 ответов)	<b>41,83%</b> (46 ответов)	<b>53,25%</b> (33 ответа)	<b>29,41%</b> (20 ответов)	<b>8,06%</b> (5 ответов)	<b>5,06%</b> (2 ответа)	<b>9,66%</b> (6 ответов)
Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут	<b>63,41%</b> (46 ответов)	<b>69,37%</b> (43 ответа)	<b>26,47%</b> (18 ответов)	<b>27,41%</b> (17 ответов)	<b>7,59%</b> (3 ответ)	<b>3,22%</b> (2 ответа)	<b>2,53%</b> (1 ответ)	<b>0%</b> (0 ответов)
Разнообразие усиливает все стороны жизни человека	<b>13,22%</b> (9 ответов)	<b>9,66%</b> (6 ответов)	<b>64,73%</b> (76 ответов)	<b>58,09%</b> (36 ответов)	<b>10,29%</b> (7 ответов)	<b>19,35%</b> (12 ответов)	<b>11,76%</b> (8 ответов)	<b>12,90%</b> (8 ответов)

Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности	<b>58,85%</b> (40 ответов)	<b>67,74%</b> (42 ответа)	<b>27,94%</b> (19 ответов)	<b>22,6%</b> (14 ответов)	<b>8,38%</b> (5 ответов)	<b>6,44%</b> (4 ответа)	<b>4,83%</b> (4 ответа)	<b>3,22%</b> (2 ответа)
Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах	<b>13,22%</b> (9 ответов)	<b>6,44%</b> (4 ответа)	<b>42,64%</b> (29 ответов)	<b>38,7%</b> (24 ответа)	<b>30,92%</b> (21 ответ)	<b>45,2%</b> (28 ответов)	<b>13,22%</b> (9 ответов)	<b>9,66%</b> (6 ответов)
Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка	<b>16,17%</b> (11 ответов)	<b>19,35%</b> (12 ответов)	<b>44,14%</b> (30 ответов)	<b>38,7%</b> (24 ответа)	<b>13,22%</b> (9 ответов)	<b>17,74%</b> (11 ответов)	<b>26,47%</b> (18 ответов)	<b>24,21%</b> (15 ответов)
Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей	<b>8,82%</b> (6 ответов)	<b>6,44%</b> (4 ответа)	<b>32,35%</b> (22 ответа)	<b>40,32%</b> (25 ответов)	<b>45,61%</b> (31 ответ)	<b>37,14%</b> (23 ответа)	<b>13,22%</b> (9 ответов)	<b>16,1%</b> (10 ответов)
Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников	<b>67%</b> (47 ответов)	<b>80,65%</b> (50 ответов)	<b>27,94%</b> (19 ответов)	<b>17,74%</b> (11 ответов)	<b>2,53%</b> (1 ответ)	<b>1,61%</b> (1 ответ)	<b>2,53%</b> (1 ответ)	<b>0%</b> (0 ответов)
Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы так, чтобы	<b>66,55%</b> (46 ответов)	<b>77,43%</b> (47 ответов)	<b>30,92%</b> (21 ответ)	<b>20,96%</b> (13 ответов)	<b>2,53%</b> (1 ответ)	<b>1,61%</b> (2 ответа)	<b>0%</b> (0 ответов)	<b>0%</b> (0 ответов)

принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка								
Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех	<b>16,17%</b> (11 ответов)	<b>14,51%</b> (9 ответов)	<b>73,71%</b> (50 ответов)	<b>80,66%</b> (50 ответов)	<b>7,59%</b> (3 ответа)	<b>1,61%</b> (1 ответ)	<b>2,53%</b> (1 ответ)	<b>3,22%</b> (2 ответа)
Совместное обучение всех детей увеличивает степень участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, снижает степень изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы	<b>26,47%</b> (18 ответов)	<b>24,21%</b> (15 ответов)	<b>19,11%</b> (13 ответов)	<b>30,63%</b> (18 ответов)	<b>36,78%</b> (25 ответов)	<b>1,61%</b> (19 ответов)	<b>17,64%</b> (12 ответов)	<b>16,1%</b> (10 ответов)

**Распределение по уровням сформированности компетентности во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании в КГ и ЭГ**



## Итоги по проверке гипотезы

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение 1 Авторская методика является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,895	Нулевая гипотеза принимается.
2	Распределение 1 Коммуникативные склонности является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,320	Нулевая гипотеза принимается.
3	Распределение 1 Организаторские склонности является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,779	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение 1 Готов знать себя является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,701	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение 1 Готов менять себя является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,185	Нулевая гипотеза принимается.
6	Распределение 1 Опросник рефлексивности является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,386	Нулевая гипотеза принимается.
7	Распределение 1 Отношение к ИО является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,115	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,0

**План-конспект родительского собрания**  
**Стратегии семейного воспитания: выбор родительской позиции**  
**во взаимодействии с ребенком.**

*Цель занятия:* создание условий для развития проектно-аналитических возможностей взрослых членов семьи по инициированию и отслеживанию конструктивных изменений в детско-родительских отношениях.

*Задачи:* а) передать родителям информацию о стратегиях семейного воспитания; б) классифицировать стратегии детско-родительских отношений, реализуемых в семье с аутичным ребенком; в) в условиях учебной ситуации спроектировать задачи по реализации эффективных стратегии семейного воспитания и осуществить прогноз их успешности для каждой конкретной семьи.

**1. Вводная часть.** На первом занятии эта его часть посвящена приветствию ведущего и знакомству участников друг с другом. Ведущий первый представляется аудитории. Тренер создает благоприятный, располагающий для общения микроклимат. Ведущему следует начать рассказ с сообщения о своем профессиональном опыте и деятельности, личных ожиданиях от тренинга и о пожеланиях относительно предстоящей работы. Он может сделать это, например, так: «Здравствуйте, меня зовут... Я рад(а) видеть вас здесь. В течение этого времени (называется продолжительность семинара) мы будем работать вместе. Мы все сидим в кругу. Так нам легче видеть друг друга и обсуждать важные вопросы. Для того чтобы познакомиться, мы выполним простое упражнение. Мы знаем, что у каждого участника есть ребенок. У вас есть пять минут для того, чтобы представиться и придумать рассказ о своем ребенке (своего рода презентацию). Вам следует сказать, что у него есть особенного, чего нет у других детей, что вам больше всего нравится в своем ребенке. Итак, начали...».

**2. Информационно-нормативная часть.** Содержание этой части направлено на ознакомление родителей с тремя основными стилями воспитания ребенка в семье и прогностическую оценку эффективности каждого из них.

Ведущий спрашивает родителей: «Как вы считаете, что влияет на выбор той или иной тактики взаимодействия с ребенком?». Отмечается, что традиционно выделяют три основные стратегии родительского воспитания, соотносимые с либеральными, демократическими и авторитарными линиями поведения<sup>1</sup>.

*Авторитарная стратегия семейного воспитания* (в разных источниках встречаются еще такие названия, как «автократизм», «диктат», «доминирование») предполагает высокий уровень контроля и отстраненные отношения. Родители, придерживающиеся данного типа поведения с ребенком, хорошо представляют, каким он должен вырасти, и прилагают к этому максимум усилий. В своих требованиях они зачастую очень категоричны и неуступчивы. Родители любят оправдывать себя тем, что их «тоже наказывали, но они же выросли хорошими людьми», «яйцо курицу не учит!». В то же время они стремятся дать своему ребенку все самое лучшее: одежду, еду, образование. Все, кроме любви, понимания и ласки. В таких семьях свобода ребенка строго регламентируется и контролируется. Родители достаточно активно используют методы наказания. Это проявляется в командном тоне родителей, криках, физических наказаниях. Ключевые слова авторитарного стиля: «Делай, как я хочу!»

*Либеральная стратегия семейного воспитания* (в различных источниках встречаются термины «гипоопека», «индифферентность», «безразличие») альтернативна авторитарной и характеризуется низким уровнем контроля. Родители не устанавливают для детей никаких ограничений, заняты собственными проблемами и закрыты для общения. Семьи, придерживающиеся данного стиля воспитания, убеждены, что если их ребенок одет, обут, то их родительский долг выполнен. Родители часто проявляют неоднозначное отношение к своим детям. На людях они демонстрируют к своему ребенку безграничную

<sup>1</sup> Степанов С.А. Стратегии семейного воспитания // Школьный психолог. 2000. № 5. С. 21–22.

любовь и доверие, подчеркивая его достоинства и оправдывая шалости. Взрослые, как правило, непоследовательно и неумело используют методы наказания и поощрения: могут отругать ребенка и тут же одарить, лишь бы он только не закатывал истерик и не мешал родителям. Ключевые слова такого стиля воспитания: «Делай, как хочешь!»

*Демократическая стратегия семейного воспитания* (в различных источниках встречаются термины «гармоничные отношения», «авторитет», «сотрудничество») означает теплые отношения при достаточном, но ненавязчивом контроле. Родители принимают своего ребенка с его особенностями. Отношения строятся на взаимном уважении и доверии. Открытость и упорядоченность семейного образа жизни способствует формированию социальной адекватности у ребенка. Родители проявляют твердость и последовательность требований в соблюдении заведенных правил и норм, заботятся о справедливости при разрешении конфликтных ситуаций во взаимоотношениях с братьями и сестрами. В таких семьях дети приучены к тому, чтобы прислушиваются к замечаниям и стараются контролировать свое поведение. Ключевые слова, обращенные к ним со стороны взрослых, могут быть выражены в виде формулы: «Я слушаю тебя. Я тебя понимаю. Я хочу тебе помочь».

**3. Упражнения и задания и основной части занятия.** Основное содержание заданий направлено на практическую реализацию участниками авторитарного, либерального и демократического воздействий в имитирующих реальную жизнь условиях с целью осознания положительных и отрицательных сторон каждой стратегии воспитания.

*Упражнение «Стратегии воспитания».* Данное задание поможет участникам систематизировать и проанализировать полученные знания о стратегиях воспитания. Участникам предлагается заполнить таблицу совместно с ведущим, основываясь на полученных знаниях и представлениях о том, как по-разному могут проявляться стратегии семейного воспитания. По итогам работы группы может получиться совместный продукт, пример которого дан в таблице.

Таблица

*Характеристика различных стратегий семейного воспитания*

Стратегии	Ведущая линия отношений	Способы воздействия	Результат
Авторитарная	Жесткость	Принудительные: – требование неукоснительного подчинения; – подавление инициативы, запреты; – порицание, наказание	Отсутствие у ребенка самостоятельности в принятии решений вследствие неразвитости волевых усилий и чувства долга. Действия подчинены принятым кем-либо правилам и предъявляемым требованиям. Развивается «выученная беспомощность», отсутствует инициатива по причине риска подвергнуться порицанию и наказанию, в ситуациях фрустрации проявляется

			агрессивность или уход
Либеральная	Вседозволенность	Отстраненные: – отсутствие единых требований; – оправдание любого поведения ребенка; – безразличие к достижениям	Неустойчивый тип поведения и личностного развития вследствие отсутствия сформированных критериев оценки. Эгоистичность и приспособленчество при выборе поведения. Конвенциональный тип нравственного развития. Некритичность и непредсказуемость поведения в ситуациях фрустрации
Демократическая	Доброжелательность	Кооперативные: – справедливые требования с обоснованием и передачей норм поведения и культурных запретов; – диалог и сотрудничество; – убеждение	Положительный опыт взаимоотношений, уверенность в себе и своих силах. Доверие компетентному взрослому. Тяга к совместной деятельности и разделению ответственности как общесемейной ценности. Эмоциональная саморегуляция и самоконтроль поведения в ситуациях фрустрации как следование социокультурной норме

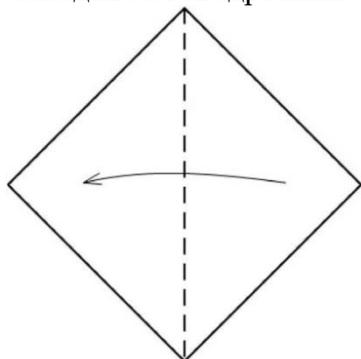
Ведущий предлагает родителям, принимая во внимание материалы таблицы, оценить по 10-балльной шкале наличие в их семье признаков каждой из стратегий. Необходимо пояснить, как, например, могут сочетаться восемь баллов одновременно по либеральной и авторитарной стратегиям. Или возможно ли в семье сочетание авторитарной и демократической стратегий. В последнем случае может обсуждаться стратегия, описанная Р.Х. Шакуровым как «псевдодемократический» и

«псевдоавторитарный» стили педагогического сотрудничества и управления коллективом педагогов<sup>2</sup>.

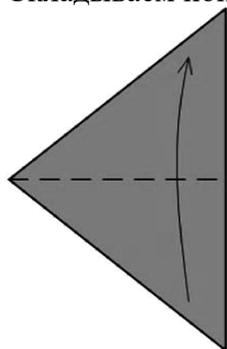
*Упражнение «Оригами».* Выполнение этого задания помогает родителям ощутить воздействие каждой стратегии воспитания на собственном опыте. Ведущий предлагает участникам учиться складывать три различные фигуры в технике оригами. В качестве оснащения потребуется по три квадратных листка оранжевой, белой и зеленой бумаги.

Позиция ведущего, обучающего родителей складывать фигуры, меняется в каждом из трех случаев. В первом случае (фигура «Лисица»<sup>3</sup>: см. рис. 1 и пояснения к нему) он выбирает авторитарную позицию: жестко контролирует каждого; воздействует строгим инструктажем, приказными интонациями и принуждением; критикует участников, у которых фигура не получается, иронично сравнивая их с более успешными.

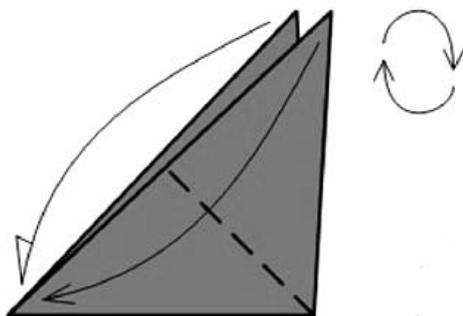
Складываем квадратный лист бумаги по диагонали



Складываем пополам получившийся треугольник



У получившейся заготовки отгибаем с обеих сторон половинки треугольников, как показано на рисунке

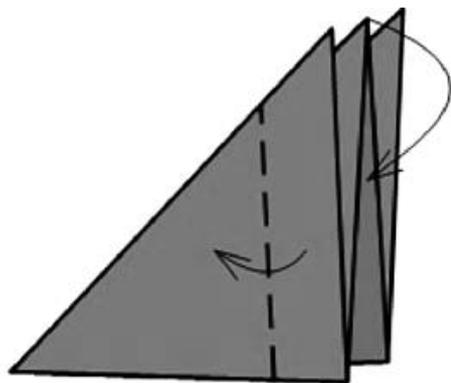


Разворачиваем будущую мордочку оригами «Лиса» по указанным линиям, чтобы получилось так,

как показано на следующем рисунке

<sup>2</sup> Шакуров Р.Х. Психологические основы педагогического сотрудничества. СПб.: ВИПКПРСПТО, 1994. 43 с.; Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1990. 206 с.

<sup>3</sup> Оригами. Мир своими руками. Лиса. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zonar.info/node/589>, свободный – (24.06.2016)



Раскрываем мордочку лисы. Оригами «Лиса» готово!

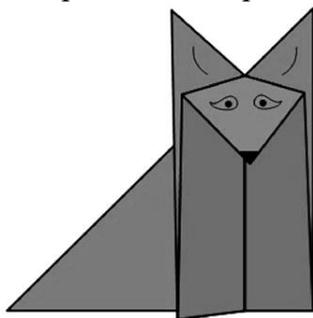
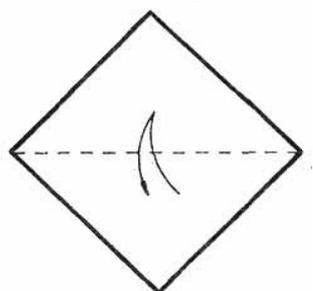


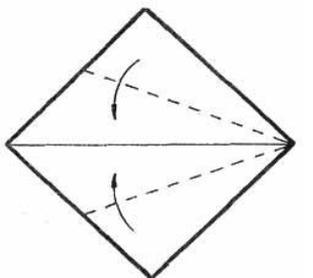
Рис. 1. Схематическое изображение последовательности складывания фигуры «Лисица» в технике оригами

Во втором случае, при обучении родителей складывать фигуру «Гном»<sup>4</sup> (см. рис. 2 и комментарии к нему), ведущий обращается с ними в либерально-попустительной манере: игнорирует уточняющие вопросы относительно процедуры выполнения; не оказывает помощи; кивком головы соглашается с любым вариантом выполнения, подтверждая это фразами «И так сойдет», «Да вроде похоже» и др.

Сложите квадратный лист бумаги по диагонали, а потом разверните

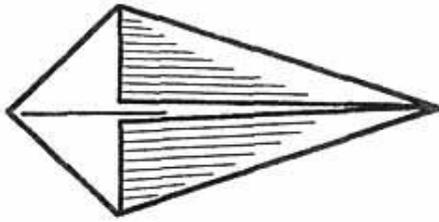


К намеченной линии сложите нижний и верхний уголки как у «самолетика»

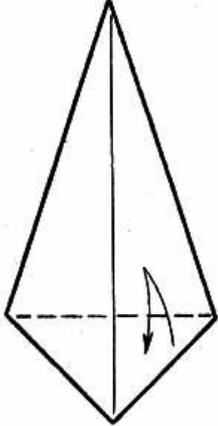


Базовая форма «Воздушный змей». Поверните и переверните

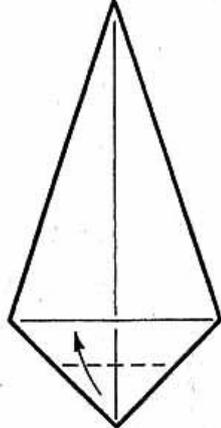
<sup>4</sup> Оригами. Мир своими руками. Гном. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zonar.info/node/171>, свободный – (24.06.2016)



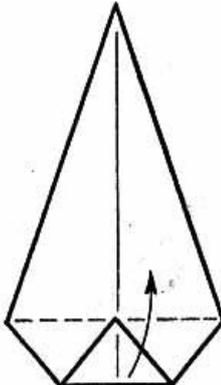
Загните малый угол вверх и отогните его назад



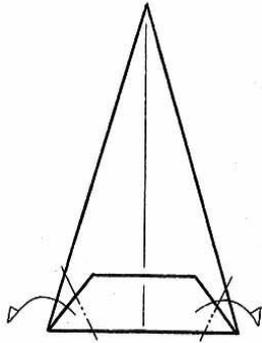
Загните малый угол наполовину



Затем загните малый угол до конца по уже намеченной линии



Два боковых уголка отверните назад, чтобы внизу получилась фигурка, напоминающая конфету



Оригами «Гном» готово. Раскройте его шапочку и нарисуйте ему забавное лицо.

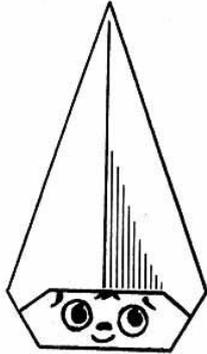
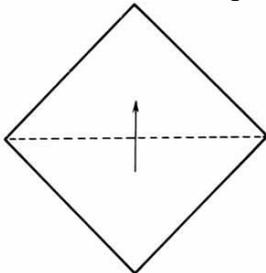


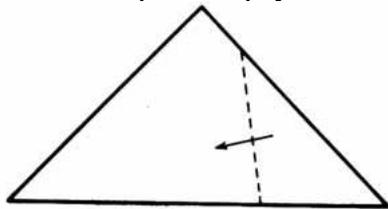
Рис. 2. Схематическое изображение последовательности складывания фигуры «Гном» в технике оригами

В третьем случае родители складывают фигуру «Лягушка»<sup>5</sup> (см. рис. 3 и пояснения), а ведущий ведет себя с ними в демократическом ключе: охотно поясняет порядок действий, оказывает индивидуальную помощь каждому участнику, подбадривает их во время выполнения задания.

Складываем квадратный лист бумаги по диагонали

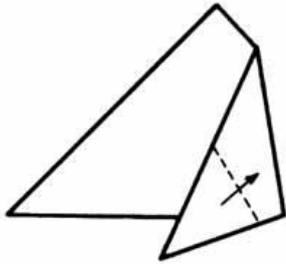


Загибаем правый треугольник, чтобы получилось, как на рисунке

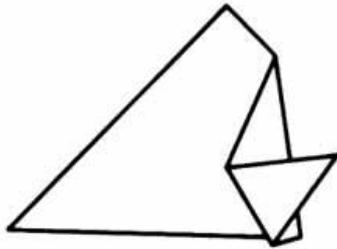


Отгибаем назад треугольник поменьше так, чтобы получилось как на рисунке

<sup>5</sup> Оригами. Мир своими руками. Жаба. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zonar.info/node/486>, свободный – (24.06.2016)



Вот что должно получиться. Теперь нужно повторить пункты 2 и 3 с левой стороны фигурки



Лягушка готова, осталось только перевернуть и нарисовать глаза



Рис. 3. Схематическое изображение последовательности складывания фигуры «Лягушка» в технике оригами

После выполнения упражнения ведущий предлагает сравнить три фигуры одинаковой сложности выполнения и ответить на вопросы: какая поделка у вас получилась лучше всего? Какая манера поведения ведущего понравилась и не понравилась? Какие чувства и эмоции возникали у вас в ответ на различные способы ведущего руководить работой? Какие выводы вы можете для себя из этого извлечь? Как можно спроецировать выполненное вами упражнение на ситуацию управления поведением вашего ребенка?

Ведущий может закончить это упражнение таким образом: «Демократическая стратегия воспитания является наиболее эффективным для семейного воздействия на ребенка. Выбранная стратегия обеспечивает высокую вероятность принятия родителем взвешенных решений, позволяет ребенку проявить инициативу и активность, создает благоприятный психологический климат в семье».

**4. Заключительная часть занятия.** В завершении встречи ведущий предлагает зачитать группе притчу или краткий рассказ о родителях детей с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо, чтобы рассказ отражал жизнеутверждающую, позитивную позицию по отношению к детям и их родителям.

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между 1 и 2 Отношение к ИО равно нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между 1 Авторская методика и 2 Авторская методика равна нулю	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,002	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между 1 Коммуникативные склонности и 2 Коммуникативные склонности равна нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между 1 Организаторские склонности и 2 Организаторские склонности равна нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,395	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,С

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между 1 Опросник рефлексивности и 2 Опросник рефлексивности равна нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,С

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Медиана разностей между 1 Готов знать себя и 2 Готов знать себя равна нулю.	Критерий знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок	,103	Нулевая гипотеза принимается.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,С

**Итоги по проверке гипотезы**

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение 2 Авторская методика является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
2	Распределение 2 Коммуникативные склонности является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
3	Распределение 2 Организаторские склонности является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,391	Нулевая гипотеза принимается.
4	Распределение 2 Готов знать себя является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,153	Нулевая гипотеза принимается.
5	Распределение 2 Готов менять себя является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
6	Распределение 2 Опросник рефлексивности является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.
7	Распределение 2 Отношение к ИО является одинаковым для категорий группа.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,004	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,0