



**ФОНД «СОРОС-КЫРГЫЗСТАН»**

***Тема: «Проблема совершенствования  
подготовки педагогических кадров в  
реализации инклюзивного образования»***

Бишкек - 2020

**Исследование проведено при поддержке программы «Исследовательские гранты»  
Фонда «Сорос-Кыргызстан»**

Данный материал доступен для свободного копирования, переработки и распространения на любом носителе и в любом формате с обязательным указанием имени автора, для любых целей, включая коммерческие. Мнения, выраженные в исследовании, не обязательно отражают точку зрения Фонда «Сорос-Кыргызстан».



«Данная лицензия позволяет третьим лицам свободно распространять, создавать производные (ремиксы, переводы), перерабатывать, адаптировать, в том числе и в коммерческих целях, весь материал или любые его части с обязательной ссылкой на авторов».

Оглавление	
Введение.	4
I. Профессиональная компетентность педагога инклюзивного образования.	7
II. Инклюзивное взаимодействие как психолого-педагогический феномен инклюзивного образования.	19
III. Структурно-функциональная модель подготовки педагогов к инклюзивному взаимодействию.	20
Заключение	24
Использованная литература	26

## Введение

В настоящее время в Кыргызстане внедрение инклюзивного образования на государственном уровне реализуется с помощью мероприятий, способствующих институционализации концепции. Это ревизия ранее существующих и разработка новой нормативно-правовой базы, разработка системы подготовки кадров, обеспечение учебно-методическими ресурсами школ и вузов. Правительством Кыргызской Республики подписана Концепция инклюзивного образования в КР и Программа развития инклюзивного образования в КР на 2019-2023 гг. (19.06.2019 г.).

По данным Министерства труда и социального развития, в настоящее время в Кыргызстане зарегистрировано более 31 тысячи детей с инвалидностью (МТСР, 2019). В эту статистику вошли дети, получившие официальное освидетельствование инвалидности через МСЭК (Медико-социальная экспертная комиссия Министерства труда и социального развития), однако большое количество детей, имеющих проблемы в развитии и здоровье, не регистрируются государственными органами.

Предоставление инклюзивного образования определено приоритетным направлением реализации образовательной политики государства, что закреплено в «Концепции развития инклюзивного образования» (далее Концепция) на 2019-2023 гг., подписанной Правительством Кыргызской республики (19 июня 2019 г.)

Концепцией определено, что «первостепенной задачей реализации данной Концепции является - внедрение необходимых педагогических знаний, навыков и технологий в систему подготовки и повышения квалификации кадров». [6]. Подготовка педагогических кадров – это одна из актуальных проблем организации качественного обучения при инклюзивном образовании.

Модернизация в системе образования привела к изменению требований к уровню профессиональной подготовленности педагогов, включающая профессиональную и социально-коммуникативную компетентности и к увеличению их функциональных обязанностей. В современной психолого-педагогической науке существует множество различных подходов в подготовке школьных учителей, способных организовать инклюзивное образование. Анализ программ подготовки педагогов к инклюзивному образованию показал, что на данном этапе реализация модели направлена на формирование знаний об особенностях детей с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. На профессионально-личностную готовность педагога в работе с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями, которая направлена на формирование и развитие навыков педагогического взаимодействия в программах уделяется значительно меньше внимания.

Анализ программ по подготовке педагогов, которые были разработаны в рамках пилотных проектов по имплементации модели инклюзивного образования в нашей стране, показал, что на данном этапе сформирована учебно-методическая база, в основном направленная на развитие узкопрофессиональных компетентностей:

- систематизирована информация об особенностях психофизического развития детей со специальными образовательными потребностями (далее по тексту СОП);
- разработаны методические рекомендации по адаптации предметно-развивающей среды;
- адаптированы индивидуальные учебные планы;

- собраны алгоритмы применения различных стратегий обучения.

При этом недостаточно внимания уделялось формированию у педагогов:

- личностных установок к инклюзии;

- осознанного понимания социальной значимости организации инклюзивного образования.

В содержании учебных программ минимизирована взаимосвязь между личностной и профессиональной, научно-теоретической и практической составляющими, которая соответственно снижает качество формирования не только профессиональных, но и ключевых компетентностей.

При подготовке педагогов инклюзивного образования определены такие результаты обучения, как формирование у педагогов когнитивной компетентности (готовности), включающей научные профессионально-педагогические знания об инновационных интеграционных процессах в области специального образования. При этом осталась без внимания важная социально-педагогическая задача профессиональной подготовки, реализуемая через формирование одной из ключевых компетентностей - способность педагога организовать инклюзивное взаимодействие с детьми СОП. В этой связи актуализирована проблема разработки программных и методических ресурсов, ориентированных на формирование «особой» субъектной позиции педагога в вопросах инклюзии, позволяющей ему организовать инклюзивное взаимодействие. Обозначенная нами проблема распространена и на систему повышения квалификации педагогов общего образования.

Таким образом, педагогическая роль инклюзивного взаимодействия педагога с учащимся, имеющими специальные образовательные потребности, а также недостаточная теоретико-методологическая разработанность программ подготовки к реализации инклюзивного образования послужили основанием для выбора темы исследования – изучение готовности педагогов общего образования к инклюзивному образованию и разработка модели формирования готовности педагогов к инклюзивному взаимодействию и ее реализация.

#### ***Управленческая проблема***

Для реализации инклюзивного образования необходимо усовершенствовать учебные программы подготовки педагогических кадров.

#### ***Исследовательский вопрос***

В современные программы подготовки педагогических кадров, владеющих высоким уровнем ключевых и профессиональных компетентностей, способных организовать инклюзивное образование необходимо включать следующие структурные компоненты: мотивационно-личностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Мотивационно-личностный компонент включает готовность к инклюзивному взаимодействию и рассматривается как совокупность ценностных ориентаций, смыслов и мотивов взаимодействия с людьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями, принятие идеи самоценности человека, его внутреннего достоинства, ценностей инклюзивного образования.

Когнитивный компонент направлен на формирование и развитие универсальных способов познавательной деятельности, постоянно расширяющих теоретические и методические знания в сфере специального и инклюзивного образования.

Деятельностный компонент реализует технологическую функцию, включающую коммуникативные умения, а также навыки мыслительных операций репродуктивного и продуктивного типов. То есть активное использование уже имеющихся и разработка инновационных методов и приемов специального и инклюзивного образования.

Рефлексивный компонент выполняет регулирующую функцию, так как направлен на формирование оценочного отношения к своей деятельности, а также на развитие таких качеств как: эмпатия, социальная и педагогическая толерантность, ответственность.

Взаимозависимость и взаимодополнение названных компонентов обеспечивает целостность формирования как ключевых, так и профессиональных компетентностей педагогов специального и инклюзивного образования.

В связи с отмеченными выше требованиями, предъявляемыми к уровню компетентности современного педагога общего образования, программы подготовки педагогических кадров инклюзивного образования нуждаются в усовершенствовании.

**Объект исследования:** учителя начальных классов общеобразовательных школ

**Предмет исследования:** готовность педагогов к инклюзивному взаимодействию

**Цель исследования:** проанализировать программы курсов по инклюзивному образованию и разработать рекомендации по их улучшению.

(выявить компоненты образовательной программы, влияющие на подготовки педагогических кадров в реализации инклюзивного образования в Кыргызстане)

(разработать учебный модуль по инклюзивному взаимодействию педагога с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями).

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать нормативно-правовую документацию и научно-педагогическую литературу по процессу внедрения инклюзивного образования в Кыргызстане.

2. Исследовать готовность к инклюзивному взаимодействию педагогов начальных классов общеобразовательных школ.

3. Разработать обучающую модель инклюзивного взаимодействия в структуре программ подготовки педагогов в реализации инклюзивного образования.

4. Разработать рекомендации по усилению потенциала педагогических кадров общего школьного инклюзивного образования

**Методы исследования:** теоретический анализ и обобщение литературы по данной теме, анкетирование (вопросник для родителей), наблюдение, анализ полученных данных.

**Гипотеза исследования:** готовность к инклюзивному взаимодействию является важной профессиональной компетентностью педагога в условиях реализации инклюзивного образования в общеобразовательной школе. Предлагаемая структурно-функциональная модель подготовки педагогов к инклюзивному взаимодействию в системе подготовки педагогических кадров в реализации инклюзивного образования будет результативной, если:

- инклюзивное взаимодействие педагогов с детьми формируется на основе способности к действенной эмпатии, социальной и педагогической толерантности, соблюдения принципов уважения личности ребенка;

- разработанная структурно-функциональная модель инклюзивного взаимодействия педагога и детей, построена на основе принципов целостности, преемственности, учитывает специфику взаимодействия: знание и учёт особенностей психофизического

развития и поведения; равноправие и паритетность отношений; понимание определяющей роли педагогов в развитии детей.

- в политике образования основного и дополнительного профессионального образования будут актуализированы методические рекомендации для подготовки педагогов к инклюзивному взаимодействию.

## **I. Профессиональная компетентность педагога инклюзивного образования**

В списке профессиональных компетенций указанных в ГОСТе высшего профессионального образования направления «Педагогика» для степени бакалавриат, утвержденного Приказом МОН КР в 2015 году можно отметить те, которые относятся непосредственно к инклюзивной компетентности:

- способен формировать оптимальные условия для образовательного процесса в соответствии с принципами личностно-ориентированного образования и образования для устойчивого развития (здоровый образ жизни, охрана природы и рациональное природопользование, энергоэффективность, культурное многообразие, гендер, инклюзия и др.) (ПК-3);
- умеет самостоятельно выбирать образовательные программы, подбирает к ним дидактические материалы и умеет использовать их после адаптации в учебном процессе на основе педагогической рефлексии (ПК-5);
- уметь взаимодействовать с детьми с учетом возрастных и индивидуальных особенностей и особыми образовательными потребностями (ПК-12);
- способен интегрировать обучающихся, имеющих трудности в обучении (дети с особыми образовательными потребностями) (ПК-18);
- способен интегрировать детей с ограниченными возможностями здоровья и реализовывать инклюзивное образование в начальной школе (ПК-27);

Таким образом, подготовка педагогических кадров, способных поддерживать инклюзивное образование, умеющих взаимодействовать с учетом индивидуальных образовательных потребностей, интегрировать обучающихся с особыми образовательными потребностями и т.д. – это государственный заказ, который вузы, институты повышения квалификации и переподготовки кадров должны реализовать.

Как было отмечено во введении, одним из компонентов формирования профессиональных компетенций является мотивационно-личностный, включающий готовность к инклюзивному взаимодействию, разделяющий ценности инклюзии.

В связи с этим первым этапом нашего исследования была предпринята попытка изучения и анализа готовности педагогов к инклюзивному образованию, в частности к взаимодействию с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями.

Для изучения мотивационно-личностного компонента готовности педагогов применялись следующие методики:

1. Диагностика уровня эмпатических способностей В. В. Бойко;

2. Экспресс-опросник "Индекс толерантности" (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А.Шайгерова);
3. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров).

В *экспериментальную группу* вошли 64 учителя начальных классов пилотных общеобразовательных школ г.Талас, г.Нарын, с.Сосновка Жайылского района и с.Киргшёлк Ыссык-Атинского районов, участвовавшие в реализации проекта по внедрению инклюзивного образования.

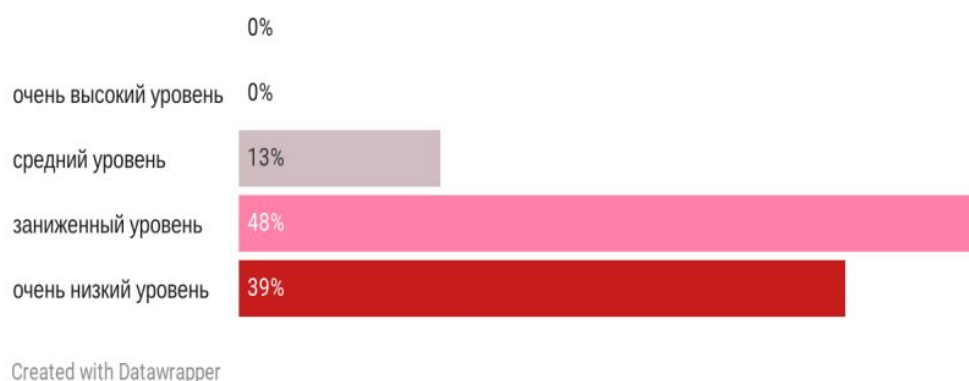
*Контрольную группу* составили 63 учителя начальных классов 5 общеобразовательных школ Таласского района Таласской области, которые не были знакомы с темой инклюзивного образования, т.к. не принимали участия в проектах по инклюзивному образованию.

В обеих группах проводилось исследование с помощью указанных выше методик. Педагогам были предложены анкеты и опросники на русском и кыргызском языках.

Анализ результатов диагностики уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко) педагогов экспериментальной группы показал, что по уровню действенной эмпатии только 13% педагогов находятся на среднем уровне, а остальные имеют заниженный – 48% и очень низкий- 39% уровни. К сожалению, никто из педагогов данной группы не показал очень высокий уровень эмпатических способностей (*Рис. 1. Результаты диагностики уровня эмпатии у педагогов экспериментальной группы*)

*Рис. 1*

### Результаты диагностики уровня эмпатии у педагогов экспериментальной группы



Интересными для проведения сравнительного анализа являются результаты анкетирования педагогов *контрольной группы* (*Рис.2 Результаты диагностики уровня эмпатии у педагогов контрольной группы*). Педагогам были предложены те же анкеты для опроса, но без проведения фокус-групп.



Были получены следующие результаты анкетирования:

*Рис. 2*

### Результаты диагностики уровня эмпатии у педагогов контрольной группы:



Created with Datawrapper

Мероприятия по внедрению инклюзивного образования повлияли на развитие способности к эмпатии, так если в контрольной группе средний уровень эмпатии у 6 % педагогов, а в экспериментальной группе – 13%. Это более чем в два раза. С заниженным уровнем эмпатии практически одинаков, разница в 2%. Тогда как, очень низкий уровень эмпатии в экспериментальной группе (39%) на 9% меньше, чем в контрольной группе (48%).

Сравнение уровня социальной толерантности у педагогов экспериментальной и контрольной групп показал, что независимо от участия в проекте инклюзивного образования показатели одинаковые.

*Рис. 3*

### Результаты диагностики уровня социальной толерантности педагогов экспериментальной группы



Created with Datawrapper

## Результаты диагностики уровня социальной толерантности педагогов контрольной группы



Created with Datawrapper

Необходимо отметить, что социальная толерантность – «...это партнёрское взаимодействие личности с различными социальными группами общества, она направлена на равновесие в обществе, на защиту прав и интересов личности в составе различных социальных групп»<sup>1</sup>. А для формирования готовности к взаимодействию, направленной на равновесие в обществе, разовых или, точнее, проектных мероприятий недостаточно, что следует подумать об их институционализации и устойчивости.

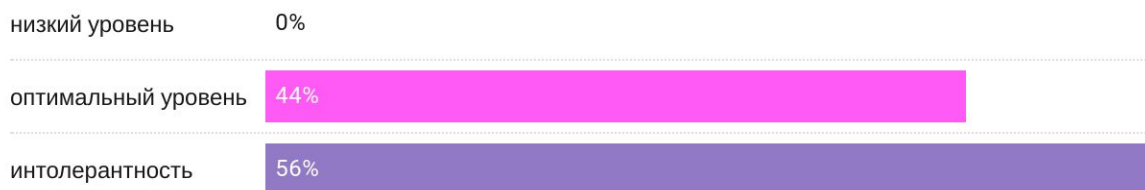
Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности Ю.А. Макарова позволила определить не только уровень, но и наличие педагогов (7% в контрольной группе, см. Рис.6), которым противопоказана педагогическая деятельность и рекомендуется сменить профессию. Также в этой группе 5 из 63 педагогов (8%) с низким уровнем педагогической толерантности. Оптимальный уровень в обеих группах составил 44% (экспериментальная) и 48% (контрольная), что позволяет предполагать, что у педагогов достаточно устойчиво сформированы педагогические ценности и могут заниматься педагогической практикой без ущерба своему здоровью.

Наличие профессиональной педагогической интолерантности у 36 (56%) педагогов экспериментальной группы и у 23 (37%) актуализировали необходимость включения в программу инклюзивного образования мероприятия по профилактике профессионального выгорания педагогов. Что может стать темой другого исследования.

<sup>1</sup> Типы толерантности . - Из государственного сайта России: <https://39frspb.caduk.ru/p36aa1.html>

Рис. 5

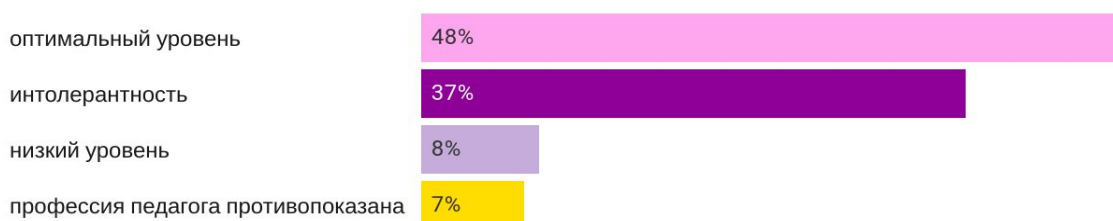
## Результаты диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров) педагогов экспериментальной группы



Created with Datawrapper

Рис. 6

## Результаты диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров) педагогов контрольной группы

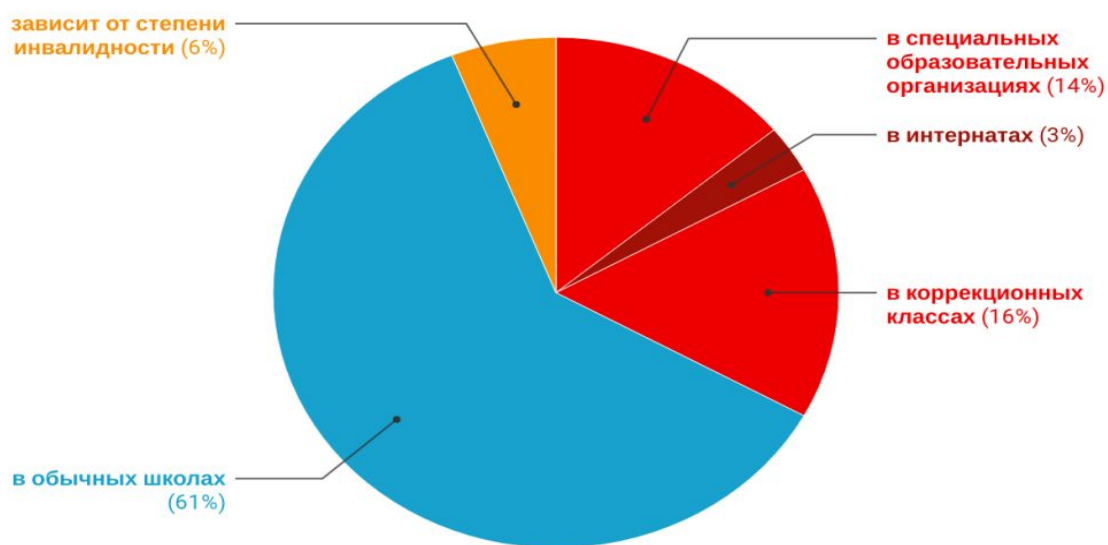


Created with Datawrapper

Для изучения отношения к инклюзивному образованию и взаимодействию с детьми с инвалидностью или СОП были предложены анкеты, включающие вопросы отношения к людям с инвалидностью, инклюзии, инклюзивному образованию, правилам взаимодействия с людьми, имеющими инвалидность или СОП (см. Рис.7)

Рис. 7

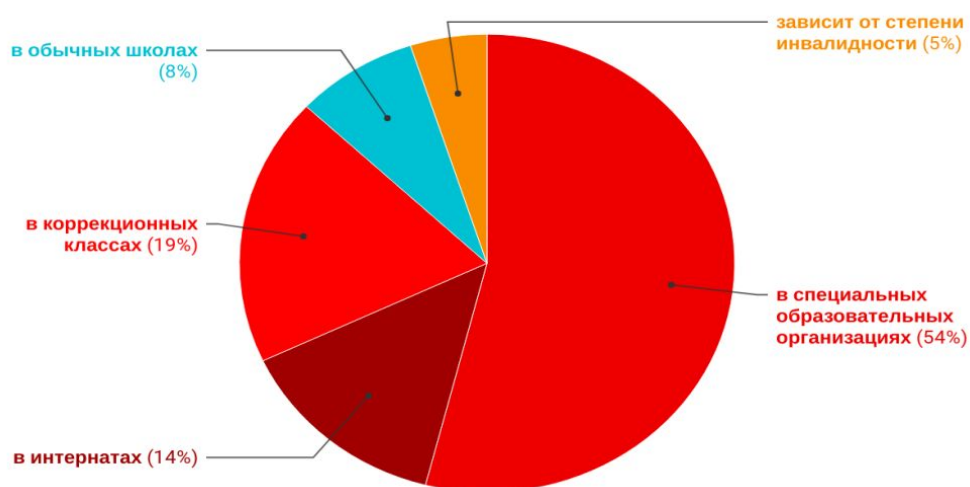
### Где должны обучаться дети с нарушениями в развитии? (экспериментальная группа)



Created with Datawrapper

Рис. 8

### Где должны обучаться дети с нарушениями в развитии? (контрольная группа)



Created with Datawrapper

Выявлено, что 39 (61%) педагогов считают возможным и целесообразным обучение детей с инвалидностью или специальными образовательными потребностями в условиях общеобразовательных школ. Тогда как в контрольной группе так считают всего 5 (8%) респондентов (Рис.8).

Отрицательно оценили возможность обучения детей с инвалидностью или СОП в условиях массовой школы, считая, что они должны учиться в специальных школах или коррекционных классах общеобразовательных школ, и даже в интернатах, не имея при этом возможности оставаться в семье, 22 (33%) педагога экспериментальной группы и 55 из 63 педагогов, что составляет 87% контрольной группы. Разница в данном случае достаточно большая, в 2 раза, что говорит об эффективности дополнительного обучения педагогического коллектива, которая способствовала формированию инклюзивного мышления.

И только 4 (6%) и 3 (5%) педагогов соответственно посчитали, что форма обучения ребёнка с особенностями в развитии напрямую зависит от степени инвалидности.

Среди условий для успешной реализации инклюзивного образования педагоги и контрольной группы, и экспериментальной группы, поддержку со стороны педагогов специального образования 60%, а также дополнительное обучение по вопросам образования и взаимодействия с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями 46%, немаловажную роль, по мнению педагогов, играет и ежемесячная доплата учителям, работающим в классах, где обучаются дети со специальными образовательными потребностями. Вопрос о необходимости разработки нормативно-правовой базы педагоги обеих групп выделен только в 6%, что объясняется тем, что педагоги мало информированы о правовом аспекте образовательной системы.

Респондентами экспериментальной группы были обозначены следующие негативные стороны инклюзивного образования:

<i>№</i>	<i>Отрицательные стороны ИО</i>	<i>% респондентов</i>
1	дети с СОП ничего не умеют и не смогут научиться писать, читать, рисовать, и тем самым будут мешать другим ученикам	10 (16 %)
2	отсутствие толерантности со стороны учеников без особенностей в развитии как риск проявления унижения и дискриминации детей с СОП	21 (31 %)
3	дети с СОП будут испытывать на себе насмешки и унижения со стороны учеников массовых школ	3 (5%)
4	интеграция детей с СОП дополнительная нагрузка для учителя	28 (44 %)
5	не видят отрицательных сторон в совместном обучении всех учащихся	1 (2 %)
6	затрудняется ответить / нет ответа	1 (2%)

Среди положительных сторон инклюзивного образования, респонденты выделили:

<i>№</i>	<i>Положительные стороны ИО</i>	<i>% респондентов</i>
1	воспитание духовно-нравственных ценностей как у детей с СОП, так и у нормотипичных детей	11 (17 %)
2	возможность общения со сверстниками	7 (11 %)
3	гуманное отношение учеников массовых школ	8 (13 %)
4	Затрудняются ответить / нет ответа	38 (59%)

В отмеченных негативных и положительных сторонах внедрения ИО надо отметить наличие взаимоисключающие пункты, например, если воспитание духовно-нравственных ценностей как у детей с СОП, так и у нормотипичных детей и гуманное отношение учеников массовых школ 19 из 64 респондентов отметили как положительное, то 21 из 64 выделили проблему отсутствия толерантности со стороны учеников без особенностей в развитии как риск проявления унижения и дискриминации детей с СОП. Таким образом, работая над формированием толерантного отношения к детям с инвалидностью и СОП мы исключаем негативные стороны ИО.

Внедрение совместного обучения достаточно сложный процесс, требующий тщательной подготовки не только школьной образовательной среды, но и психолого-педагогической подготовленности педагогического коллектива, учащихся и родительского сообщества. Свои опасения респонденты высказали в следующих аспектах, решение которых, на наш взгляд, сократит противоречие между требованиями инклюзивного образования и реальной ситуацией в школах страны:

<i>№</i>	<i>Проблемы</i>	<i>% респондентов из 64</i>
1	переполненность классов в общеобразовательных школах	51(80% )
2	дети с СОП отнимают слишком много времени	31(48 %)
3	отсутствие программ, учебно-методического обеспечения	54(84%)
4	отсутствие качественных программ повышения квалификации по вопросам обучения и взаимодействия с детьми со специальными образовательными потребностями и инвалидностью	50(78%)

При изучении условий, которые позволят успешно организовать инклюзивное образование в нашей стране 21 или 33% респондентов экспериментальной группы (Рис.9) отметили необходимость дополнительного обучения по вопросам образования и взаимодействия с детьми, имеющими инвалидность и специальные образовательные потребности. А в контрольной группе (Рис.10) данный ответ выбрали 29 или 46% респондентов. Поддержку со стороны педагогов специального образования в экспериментальной группе выбрали 19 (30%), а в контрольной уже 38 (60%), то есть в два раза больше. Здесь также важно отметить, что если в контрольной группе 24(38%) респондентов подчеркивают необходимость ежемесячной доплаты учителю, работающему в начальном классе, то в экспериментальной группе педагогов, выбравших данный ответ, уменьшилось до 15(23%). В обеих группах, респондентов считающих, что нормативно-правовая база влияет на успешность внедрения инклюзивного образования почти одинаковая 5(8%) и 4(6%).

Таким образом, результаты ответов по данному вопросу подтверждают важность дополнительного обучения инклюзивному образованию, который повышает мотивационно-личностный компонент профессиональных компетенций, включающий готовность к инклюзивному взаимодействию, формирующий ценности инклюзивного образования. А нормативно-правовая база не является решающей в процессе организации инклюзивного образования.

*Рис. 9*

## Что необходимо для успешного внедрения инклюзивного образования в нашей стране? (экспериментальная группа)

дополнительное обучение по вопросам образования, взаимодействия с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями

33%

поддержка со стороны педагогов специального образования

30%

ежемесячная доплата учителю, работающему в инклюзивном классе

23%

нормативно-правовая база

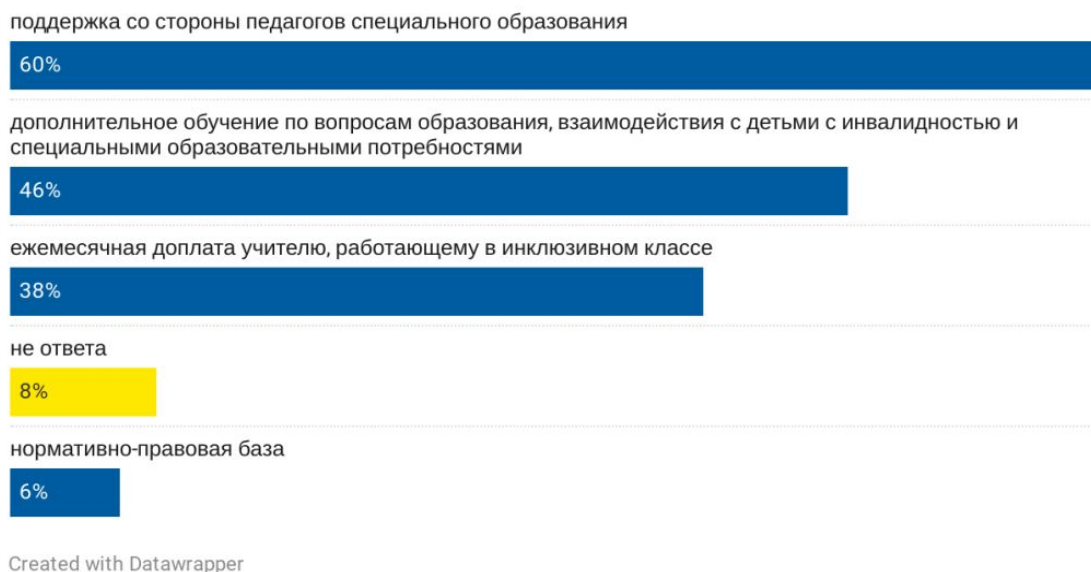
8%

не ответа

6%

Created with Datawrapper

## Что необходимо для успешного внедрения инклюзивного образования в нашей стране? (контрольная группа)



Следующий показатель, который изучался с помощью анкетирования - это уровень готовности к полноценному и оптимальному взаимодействию с детьми с инвалидностью и СОП.

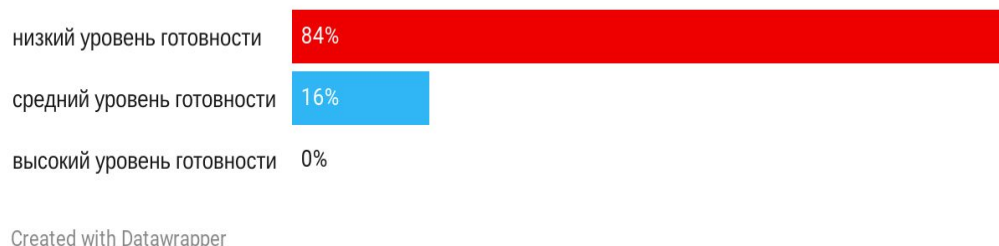
Рис.11

## Уровень готовности к взаимодействию с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями (экспериментальная группа)





## Уровень готовности к взаимодействию с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями (контрольная группа)



Особого внимания заслуживает тот факт, что ни в одной группе нет педагогов с высоким уровнем готовности. Это подчеркивает с одной стороны ответственное отношение педагогов к поставленной задаче, а с другой стороны можно предполагать, что программа подготовки требует доработки и усиления рефлексивного компонента, способствующего развитию навыка самооценки. Средний уровень готовности к инклюзивному взаимодействию имеет большой разрыв между результатами экспериментальной группы – 21(33%) и контрольной группы 10(16%), то есть более, чем в два раза. Респондентов с низким уровнем готовности к инклюзивному взаимодействию в экспериментальной группе 43 (67 %), а в контрольной – 53(84%).

Таким образом, результаты данного вопроса показали, что предложенная программа подготовки учителей инклюзивного образования влияет на уровень готовности к инклюзивному взаимодействию, но не достигает ожидаемых результатов. Это можно объяснить тем, что в рамках реализации проекта не стояла задача повышения квалификации по теме инклюзивного образования, а модуль по введению в инклюзивное образование был использован частично, без включения тем на формирование мотивационно-личностной готовности и навыков эффективного инклюзивного взаимодействия и др.

Результаты изучения личностного компонента готовности педагогов к инклюзивному образованию не показали глубокого осмысления, принятия философии и принципов инклюзии и инклюзивного образования, а также не обнаруживают ценностной значимости каждого ребенка, включая учащихся с инвалидностью и специальными образовательными потребностями.

Необходимо отметить, что большинство педагогов общеобразовательных школ допускают возможность интегрирования детей с СОП или инвалидностью в массовые школы (см.Рис.7 и Рис.8), однако отсутствие разработанных программ, методик, оборудования, а также недостаточная профессиональная компетентность влияет на их мнение.

Для глубоко изучения обозначенных выше проблем организации инклюзивного образования в исследовании был использован качественный метод - фокус групповая дискуссия. В процессе проведения фокус-групповой дискуссии с педагогами начальных классов пилотных школ были заданы вопросы идентичные вопросам анкетирования. Учителя дополнили свои ответы на вопрос о положительных и отрицательных сторонах

инклюзивного образования. Основной фокус был сделан на отсутствие программно-методического обеспечения в школах, специальных педагогов и логопедов. В ходе дискуссии наибольший исследовательский интерес вызвало обсуждение вопросов о правилах общения с людьми с инвалидностью, о необходимости и важности их соблюдения, а также подчеркивалась актуальность дополнительного обучения по обозначенным темам.

*Я, как учитель начальных классов, несу ответственность за всех детей, в том числе и за детей с инвалидностью, и для меня особенно важно знать правила, алгоритм моих действий с ребенком с тем или диагнозом. Ведь могут быть ситуации, которые имеют риск навредить другим детям в классе или же самого ребенка с инвалидностью.*

*Учитель 2 «б» класса г. Талас*

Педагоги при обсуждении вопроса «Где должны обучаться дети с нарушениями развития?» больше соглашались, чем отрицали. И выдвинули следующие вопросы, которые требуют решения на государственном уровне:

1. Обеспечение школы материально-технической базой, соответствующей инклюзивной среде и условиям.
2. Подготовить педагогические кадры школьного образования.
3. Организовать дополнительное обучение учителей начальных классов по специальным технологиям обучения и по навыкам взаимодействия с детьми с инвалидностью и СОП.

Среди актуализированных вопросов, существенным, на наш взгляд, является мнение участников фокус-групповой дискуссии об отсутствии качественных программ повышения квалификации по обучению и взаимодействию с детьми со специальными образовательными потребностями и инвалидностью. А существующие программы нуждаются в ревизии, экспертной оценке и доработке.

Таким образом, сравнительный анализ результатов исследования, показал, что, несмотря на отсутствие целенаправленной работы по повышению квалификации, учителя начальных классов пилотных школ, проходившие обучающие тренинги по инклюзивному образованию, показали более высокие показатели по уровню готовности к инклюзивному взаимодействию (почти в 2 раза выше, чем в контрольной группе). А также достигнуто понимание основных принципов инклюзивного образования, формирование представлений о возможностях детей с инвалидностью, особенностях их развития и поведения, осознание необходимости совместного обучения всех детей в общеобразовательной школе, которое подразумевает создание специальных образовательных условий и психолого-педагогическое сопровождение специального педагогов.

Общеизвестно, что в условиях инклюзивной практики обязательна организационная и методическая поддержка всей школьной команды педагогов, которые непосредственно осуществляют процесс воспитания и обучения ребенка с инвалидностью или специальными образовательными потребностями: учителей, воспитателей, классного руководителя и т.д. Недостаток профессиональных компетенций педагогов в организации инклюзивной образовательной среды, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов подчеркивает неготовность работать с данной категорией

учащихся. И, надо отметить, что это является нормальным явлением на первых этапах развития инклюзивного образования.

## **II. Инклюзивное взаимодействие как психолого-педагогический феномен инклюзивного образования.**

Учитывая тот факт, что «педагогическое взаимодействие» в современной образовательной ситуации рассматривается как одна из базовых категорий педагогики, нами была предпринята попытка сформулировать определение данного понятия относительно детей с инвалидностью и специальными образовательными потребностями, подчёркивая, что инклюзивное взаимодействие является не только базовой категорией инклюзивного образования, но и главным инструментом инклюзии.

В контексте инклюзивного образования нами было сформулировано новое социально-педагогическое понятие – *«инклюзивное взаимодействие»*. Таким образом, *инклюзивное взаимодействие в образовательном процессе – это детерминированная образовательной ситуацией взаимосвязь субъектов (педагог-учащийся, педагог-родитель, учащийся-учащийся), основанная на ценностном отношении к человеку и направленная на обеспечение информационно-коммуникационного, деятельностного, эмоционально-эмпатийного включения человека с инвалидностью и/или особыми образовательными потребностями в социокультурную среду, способствующую развитию всех участников взаимодействия, улучшению качества их жизни и деятельности.*

Также на основе теоретического анализа научно-педагогических работ по теме исследования были определены следующие компетенции, которыми должен владеть педагог инклюзивного образования: готовность к инклюзивному взаимодействию, сформированность базовых академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, способность в концептуальном видении и понимании глубины задач, направленных на достижение качества образовательных результатов для всех участников инклюзивного образовательного пространства.

Низкий уровень готовности педагогов общеобразовательных школ к инклюзивному образованию и взаимодействию показал необходимость совершенствования (усиления) контента программ повышения квалификации педагогов практико-ориентированными модулями по подготовке к инклюзивному взаимодействию. Процесс взаимодействия с учащимися является ключевой категорией педагогики и базой для достижения образовательных результатов. Для более эффективной реализации инклюзивного образования нами разработана структурно-функциональная модель подготовки педагогических кадров к инклюзивному взаимодействию в системе повышения квалификации

Сравнительный анализ результатов проведённого исследования даёт основание прогнозировать, что данная модель будет способствовать усилению функциональных и педагогических возможностей дополнительного профессионального образования, оптимизации процесса подготовки педагогических кадров, работающих с детьми со специальными образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью в свете реализации Концепции и Программы развития инклюзивного образования в Кыргызской республике на 2019-2023 гг.

Структурно-функциональная модель подготовки педагогов к инклюзивному взаимодействию состоит из 3 компонентов (личностный, когнитивный, деятельностный), и разработана с **целью** создать условия для формирования у педагогов готовности (ценностно-мотивационной, когнитивной, коммуникативно-деятельностной) к работе с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями в едином инклюзивном образовательном пространстве.

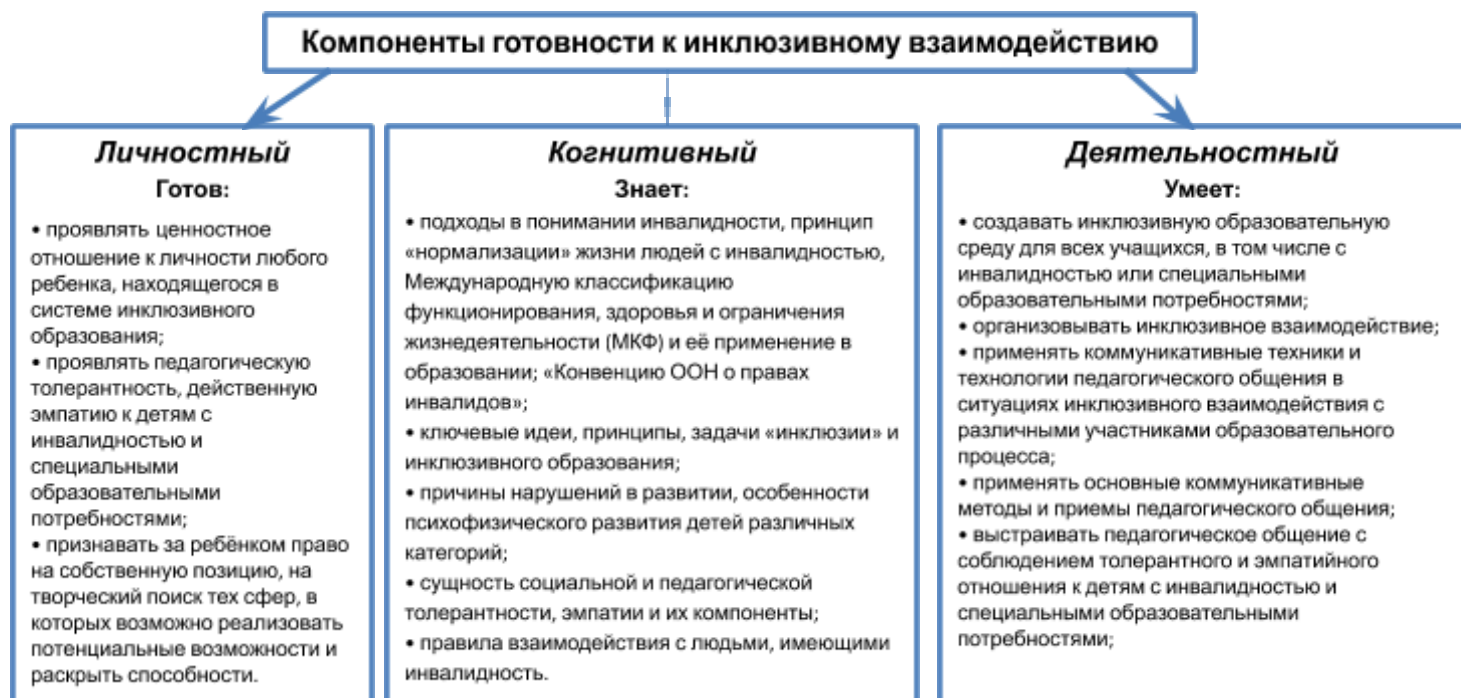
На основе социокультурного и андрагогического подходов и учетом мировых тенденций развития инклюзивной практики, практико-ориентированности, вариативности построена структурная модель образовательного процесса в дополнительном профессиональном образовании, состоящая из взаимосвязанных блоков (теоретического, содержательного, технологического, контрольно - оценочного), совокупность которых ориентирована на результаты обучения: формирование готовности к инклюзивному взаимодействию педагогов, работающих с детьми с СОП и инвалидностью.

### **III. Структурно-функциональная модель подготовки педагогов к инклюзивному взаимодействию**

Предложенная модель состоит из 3 компонентов (личностный, когнитивный, деятельностный), и разработана с **целью** создать условия для формирования у педагогов готовности (ценностно-мотивационной, когнитивной, коммуникативно-деятельностной) к работе с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями в едином инклюзивном образовательном пространстве.

На основе социокультурного и андрагогического подходов и учетом мировых тенденций развития инклюзивной практики, практико-ориентированности, вариативности построена структурная модель образовательного процесса в дополнительном профессиональном образовании, состоящая из взаимосвязанных блоков (теоретического, содержательного, технологического, контрольно - оценочного), совокупность которых ориентирована на результаты обучения: формирование готовности к инклюзивному взаимодействию педагогов, работающих с детьми с СОП и инвалидностью.

## Структурно-функциональная модель формирования готовности к инклюзивному взаимодействию



### Программа курса обучения готовности к инклюзивному взаимодействию

**Модуль 1. Теоретические основы образования детей с нарушениями развития.** Понятие «нормативного» развития и отклонения от нормативного развития. Факторы нормального психического развития человека (Г.М. Дульнев, А.Р. Лурия). Теория отклоняющегося развития (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго). Понятие о «структуре дефекта». Классификация психического дизонтогенеза (В.В. Лебединский). Причины отклонений в развитии. Дети с нарушениями слуха. Дети с нарушениями зрения. Дети с нарушениями интеллекта. Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Дети со сложной структурой нарушений. Дети с эмоционально-волевыми нарушениями и дети с расстройствами аутистического спектра.

**Модуль 2. Современные подходы в понимании инвалидности и образовании детей со специальными образовательными потребностями.** Конвенция ООН о правах инвалидов: структура, основные понятия и принципы. Понимание инвалидности в современном мире. Концепция «нормализации» жизни людей с инвалидностью. Международная классификация функционирования, здоровья и ограничения жизнедеятельности (МКФ) и её использование в образовании. Сущность, историография, ключевые идеи, цель, задачи, принципы инклюзии. Образовательная инклюзия. Социо-культурная инклюзия. Организация инклюзивной образовательной среды.

**Модуль 3. Подготовка к инклюзивному взаимодействию.** Феномен инклюзивного взаимодействия. Понятие «экстрабилити». Условия и правила инклюзивного взаимодействия. Симуляционные технологии. Личностные и профессиональные компетенции педагога в инклюзивном образовании. Социальная и педагогическая толерантность. Понятие, компоненты. Технологии развития толерантности. Эмпатия, характеристика. Роль эмпатии в педагогической деятельности. Технологии развития эмпатии. Коммуникация, понятие, виды, значимость коммуникативных навыков в профессиональной деятельности педагога.

### Технологии обучения

- проблемное обучение
- разработка концептуальных карт (РР и видео)
- технологии критического мышления.
- кейс-стади
- решение компетентностно-ориентированных задач.
- проектный метод
- драма

Критерии оценивания: соответствуют компонентам личностный, когнитивный, деятельностный

Уровни ожидаемых результатов: высокий, средний, низкий готовности

## **Формы аттестации и оценочные материалы**

В завершении обучения предлагается проведение итогового контроля в формате Круглого стола на тему *«Готовность к инклюзивному взаимодействию как базовый компонент профессиональной компетентности учителя в школе»*.

Слушатели готовят доклады для выступления. Тему доклада слушатель курса может выбрать самостоятельно, но обязательно должна соотноситься с темой круглого стола.

Структура доклада состоит из:

- ✓ введение;
- ✓ основная часть;
- ✓ заключение.

При оценке учитываются:

### **а) в общей характеристике работы (до 3 баллов):**

- ✓ актуальность проблемы исследования;
- ✓ отражение во введении цели, задач, методов исследования;
- ✓ научное изложение материала;
- ✓ описание нескольких подходов, концепций по теме исследования;
- ✓ логическая последовательность изложения материала;
- ✓ цитирование научных работ;
- ✓ полнота освещения вопросов;
- ✓ точность и корректность использования терминов и формулировок.

### **б) в анализе основных результатов работы (до 3 баллов):**

- ✓ выводы соответствуют теме, цели и задачам исследования;
- ✓ выделение общего и различного в позициях авторов, отношение к разным точкам зрения с позиции критического мышления, концепциям, аргументированность своей позиции;
- ✓ доказательность выводов и обоснованность рекомендаций.

### **в) качество оформления работы (до 2 баллов):**

- ✓ оформление библиографии согласно требованиям ГОСТу;
- ✓ соответствие работы требованиям оформления;
- ✓ грамотность изложения материала.

**г) степень самостоятельности и тщательности выполнения работы, степень владения исследовательскими умениями, навыки работы с научными источниками, первоисточникам и пр. (до 2 баллов).**

Шкала оценивания:

- 9–10 баллов – отлично,
- 7–8 баллов – хорошо,
- 5–6 баллов – удовлетворительно,
- менее 5 баллов – неудовлетворительно.

Оценочный блок структурно-функциональной модели включает критерии, показатели и уровни сформированности готовности педагогов к инклюзивному взаимодействию с детьми с инвалидностью и специальными образовательными потребностями.

В соответствии с структурно-функциональной моделью разработаны следующие уровни готовности педагогов к инклюзивному взаимодействию :

- **низкий уровень:** отрицание идеи инклюзии, самооценности человека, независимо от состояния его здоровья и способностей, доминирование внешних отрицательных мотивов, отсутствие потребности в профессиональном саморазвитии в области инклюзивного образования. Недостаточное владение знаниями в области специальной педагогики, а также коммуникативными умениями и навыками в сфере инклюзивного взаимодействия. Несформированность профессионально значимых качеств личности педагога, реализующего инклюзивное образование: заниженный и очень низкий уровень эмпатии, низкий уровень социальной и педагогической толерантности, ответственности и рефлексии;

- **средний уровень:** ситуативное принятие идеи инклюзии, преобладание ценностей социализации, доминирование внешних положительных мотивов, неустойчивые потребности в профессиональном саморазвитии в сфере инклюзивного образования. Владение знаниями по общей и специальной педагогике; о системе инклюзивного образования; коммуникативными умениями и навыками в сфере инклюзивного взаимодействия; сформированность профессионально-значимых качеств личности педагога: средний уровень эмпатии, социальной и педагогической толерантности, ответственности и рефлексии, способность их проявлять в условиях инклюзивного взаимодействия;

- **высокий уровень:** принятие ценностей инклюзии и самооценности человека, преобладание ценностей индивидуализации, высокая потребность в профессиональном саморазвитии, доминирование внутренних мотивов в организации инклюзивного образования. Владение знаниями в области общей и специальной педагогики, о системе инклюзивного образования. Высокий уровень коммуникативных умений и навыков, способность взять ответственность за организацию инклюзивного взаимодействия между всеми субъектами образовательных отношений. Сформированность профессионально-значимых качеств личности педагога: высокий уровень эмпатии, оптимальный уровень социальной и педагогической толерантности, ответственности и рефлексии, способность их проявлять в условиях инклюзивного взаимодействия.

## Заключение

Главным субъектом успешной реализации принципов инклюзии и инклюзивного образования, их воплощение в педагогическую практику является педагог. Сегодня ключевой проблемой является профессиональная и личностная неготовность педагогов массовых школ к включению детей с инвалидностью и специальными образовательными потребностями в обычный класс. Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Многолетние наблюдения исследователей показывают, что негативное отношение к инклюзии меняется, при условии непосредственного взаимодействия с такими детьми, при приобретении своего личного опыта взаимодействия, когда педагог видит первые успехи ребёнка и свои. И как результат - принимает ценность каждого ученика. И, как отмечалось выше, к такой практике педагогов необходимо специально готовить: обучить, обеспечив необходимыми методическим и программными материалами.

В ходе проведения исследования раскрыта сущность феномена **«инклюзивное взаимодействие»** и предложен вариант его определения в социально-педагогическом аспекте, а также разработана структурно-функциональная модель подготовки педагогов к инклюзивному взаимодействию. Включение в программы данной модели будет способствовать усилению функциональных и педагогических возможностей системы непрерывного образования, оптимизировать процесс подготовки педагогов, работающих с детьми со специальными образовательными потребностями, в том числе с инвалидностью в свете реализации Концепции инклюзивного образования в Кыргызской республике на 2019-2023 гг.

Сложившаяся ситуация ставит серьёзные задачи перед системой высшего и дополнительного педагогического образования, а также перед руководителями образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование. Педагоги общего школьного образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны профессионалов в области специальной педагогики и коррекционной психологии. Особую актуальность представляет формирование у педагогов понимание и реализация современных подходов в отношении людей с инвалидностью, уважение достоинства каждого человека, независимо от состояния его здоровья и уровня образовательных возможностей, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с инвалидностью и специальными образовательными потребностями. И важным компонентом отмеченной компетенции является готовность к инклюзивному взаимодействию, которое строится на ценностном отношении к человеку и направлено на обеспечение информационно-коммуникационного, деятельностного, эмоционально-эмпатийного включения учащегося/человека с инвалидностью и/или специальными образовательными потребностями.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

*I. Инклюзивное взаимодействие* – это инструмент инклюзивного образования. Результатом такого взаимодействия является включение учащегося/человека с инвалидностью и специальными образовательными потребностями в социокультурную среду, приводящее к развитию личности участников взаимодействия, улучшению качества их жизни и деятельности.



II. Правильная организация инклюзивного взаимодействия формирует субъектную профессиональную позицию и стимулирует процесс личностного и профессионального саморазвития будущего педагога.

III. В качестве альтернатив предлагаются следующие:

1) разработать отдельный курс по «Подготовке педагогов к инклюзивному взаимодействию» для системы повышения квалификации учителей (РИПК) и педагогических направлений в ВУЗах, используя предлагаемую Структурно-функциональную модель (Программу).

2) включить Модуль по подготовке к «Инклюзивному взаимодействию» в уже существующие программы повышения квалификации педагогов или элективные курсы по инклюзивному образованию в ВУЗах для их усовершенствования.

Допускается, что возможно не совсем полное понимание направленности и ценности исследования инклюзивного взаимодействия со стороны представителей системы повышения квалификации в области образования, руководства образовательных организаций, педагогов, ввиду новизны и малой изученности феномена инклюзивного взаимодействия. Кроме того, субъектами инклюзивного взаимодействия могут быть не только педагог-учащийся, но и педагог-родитель, учащийся-учащийся, в связи с чем, начатая нами работа наметила перспективу дальнейшего исследования данного феномена и разработку вариативных программ подготовки с включением практического опыта международных экспертов в данной области

## Использованная литература:

1. Ажинова А.Э. Инклюзивное образование: барьеры внедрения и психолого-педагогические условия успешной реализации.//Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология.- Калининград, 2019. - № 2. - С. 93-101.
2. Баранников К.В. Инклюзивное взаимодействие – контекст, в котором активизируются скрытые способности.//Традиции и инновации в педагогическом образовании. сборник научных трудов IV международной конференции. – Екатеринбург,2018. -С. 293-297.
3. Веретенникова К.В. Инклюзивное взаимодействие как средство профессионального саморазвития студентов педагогического вуза //Веретенникова К.В., Галагузова Ю.Н.//Традиции и инновации в педагогическом образовании. сборник научных трудов IV международной конференции.-Екатеринбург ,2018. - С. 301-306.
4. Дунганова Д.Э. Феномен инклюзивного взаимодействия в социально-педагогическом аспекте //Социокультурная инклюзия: теория, практика, искусство: сборник научных трудов Международного круглого стола «Арт-терапевтические технологии как инструмент инклюзии» (Верх-Нейвинский, 4-5 июня 2019 г.) / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред. Ю.Н. Галагузова. – Екатеринбург,2019. – С.28-33.
5. Коротаева Е.В. Основы педагогических взаимодействий: учебное пособие / Е.В. Коротаева – М-Берлин: Директ-Медиа,2014. – 160 с.
6. Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике на 2019-2023 годы.// <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14591>
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.:Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.
8. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 512 с.
9. Программа развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике на 2019-2023 годы.// <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/14592>
10. Филатова И.А. Концептуальные основы подготовки волонтеров к инклюзивному взаимодействию с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография /отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова ; Уральский государственный педагогический университет. Вып. 10. – Екатеринбург, 2018. - С. 358 – 365.