

ся с повседневными трудностями, не терять самообладания в сложных ситуациях и легче ориентироваться в жизни.

Заключение. После реализации образовательных встреч, направленных на формирование лидерских качеств у детей 5–6 лет посредством театрализованной деятельности, была проведена повторная диагностика по тем же методикам. Ее результаты показали эффективность проведенных занятий с использованием театрализации: число детей с высоким уровнем формирования лидерских качеств увеличилось, все дети с низким уровнем лидерских качеств перешли на более высокий уровень. У детей повысилась самооценка, появилась уверенность в себе. У ребенка с социальным статусом «изолированный» поднялся статус в группе. В группе создалась благоприятная творческая атмосфера, поддерживалась инициатива детей, что способствовало установлению позитивных отношений в коллективе, принятию каждого ребенка.

Литература

1. Лидерство в образовании: учеб. пособие / М.Н. Певзнер [и др.]. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2022. – 420 с.
2. Карделл, Ф.Д. Психотерапия и лидерство/ Ф.Д. Карделл; под ред. Л. Янковского. – М.: Изд-во «Речь», 2022. – 234 с.
3. Изотова, Е.И. Психология дошкольного возраста: в 2 ч. / Е.И. Изотова [и др.]. – М.: Изд-во «Юрайт», 2022. – Ч. 1. – 222 с.
4. Каширских, Т.В. Психологические особенности лидерства в дошкольных детских объединениях / Т.В. Каширских. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 96 с.
5. Гогоберидзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Изд-во «Питер», 2019. – 464 с.
6. Щеткин, А.В. Театральная деятельность в детском саду. Для занятий с детьми 5–6 лет / А.В. Щеткин. – М.: Изд. центр «Мозаика-Синтез», 2022 – 136 с.
7. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2022. – 432 с.

5.13. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В ОТКРЫТОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.В. Чеботарева

Томск, ТГПУ

Реферат. В настоящее время наблюдается нарастающая потребность в обеспечении инклюзивного образования компетентными педагогами, что обуславливает ряд вызовов для учителей. Цель настоящего исследования- представить технологии формирования инклюзивной компетентности учителя на уровне общеобразовательной организации. Рассмотрен опыт подготовки педагогов современной общеобразовательной организации по организации образовательного процесса с различным контингентом учащихся, в том числе с особыми образовательными потребностями. Обосновывается технология повышения инклюзивной компетентности, которая предусматривает следующие этапы подготовки педагога к условиям работы в инклюзивном классе: теоретический, практико-ориентированный, этап самостоятельной деятельности, рефлексии. Использование данной технологии поможет учителям в организации инклюзивного образовательного процесса, а дети с различными физическими и психологическими особенностями получат качественное образование и шанс на полноценную жизнь.

Ключевые слова: инклюзивная общеобразовательная организация, инклюзивная компетентность, рефлексия, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, технологии, этапы.

Введение. Современное общество стремится к тому, чтобы любой человек вне зависимости от своих личностных, физических или социальных особенностей мог получить полноценное образование. Инклюзивная образовательная организация является одним из способов реализации идеи открытости образования. Однако для того чтобы инклюзивная система работала эффективно, необходимо учителям обладать навыком обучения детей в условиях инклюзивного образования. Инклюзивная компетентность – это способность учителя обучать нетипичных детей с особыми образовательными потребностями, применяя определенные способы и технологии обучения. Эта способность заключается в специальных знаниях, умениях, практических навыках, уважительном отношении к необычным детям и инклюзивных ценностях, необходимых для работы с разнообразными группами учащихся, включая детей с особыми образовательными потребностями, талантливых учеников, учеников с разным культурным и языковым барьером понимания и т.д. Среди причин неготовности педагогов к инклюзивному образованию Р.М. Айсина, А.А. Нестерова, Т.Ф. Суслова, А.С. Хасанова, В.В. Хитрюк отмечают недостаточность знаний о технологиях работы в инклюзивном классе, методического инструментария, нехватку времени на уроке на особых учеников [1].

В научных публикациях представлен широкий спектр технологий развития инклюзивной компетентности. Так, М.А. Бурлакова, Н.Н. Федорова рекомендуют использовать преподавательские и целенаправленные практики, квалифицированное сопровождение, шефство более опытных коллег над молодыми учителями, деятельность по подготовке и представлению опыта в научно-практических конференциях, профессиональные обсуждения трудностей, встречающихся в практике, мастер-классы [2]. З.Б. Джапарова, Ж.А. Левшунова отмечают эффективность использования в работе технологии индивидуализированного обучения, педагогических игр [3], А.С. Хасанова характеризует необходимость овладения педагогом, работающим в инклюзивном образовательном процессе, умения перестроить образовательный процесс в соответствии с возможностями обучающегося, подобрать учебный материал, использовать эффективные приемы работы под конкретного учащегося, и, таким образом, создать индивидуальный маршрут изучения образовательной программы учеником [4]. Стоит признать, что, несмотря на широкий спектр технологий развития инклюзивной компетентности педагогов, некоторые технологии могут использоваться в школе ограниченно или иметь недостаточный охват всех педагогов, работающих в инклюзивном классе.

Материал и методы. В исследовании использовались методологические подходы: когнитивно-коммуникативный, системно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы. В процессе когнитивно-коммуникативного подхода формировалось толерантное отношение учителя к проблеме обучения особых детей, связанных с обучением трудностей. Системно-деятельностный подход подразумевал использование деловых и ролевых игр, метод решения практических и ситуационных задач. Личностно-ориентированный подход подразумевал подбор способов деятельности к каждому ученику, в соответствии с его возможностями и способностями в обучении.

Исследование проводилось с конца апреля 2019 г. по начало июня 2021 г. В нем приняли участие 192 педагога, работающих в общеобразовательных орга-

низациях города Ноябрьска Ямало-Ненецкого автономного округа. Выборку составили 154 педагога начальной школы, 38 педагогов средней школы (средний возраст работающих составил 48 лет, 95% из них – женщины).

52% педагогов, участвовавших в исследовании, имели педагогический стаж свыше 25 лет, педагоги со стажем от 15 до 25 лет – 40,1%, от 10 до 15 лет – 5,2%, менее 10 лет – 2,7%. Из них высшую квалификационную категорию имели 92 педагога (48%), первую квалификационную категорию – 59 педагогов (30,7%). Опыт работы в условиях инклюзивного класса имели 40,1% педагогов.

Исследование состава компетенций и процесса их формирования осуществлялось в ходе экспериментальной деятельности, ориентированной на формирование готовности педагога работать в инклюзивном образовательном процессе. Для решения задач исследования использовались следующие методики: опросник сформированности знаний в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева) [5], опросник сформированности умений в области реализации инклюзивного образования (Е.С. Слюсарева), адаптированный оценочный опросник С.К. Нартовой-Бочавер, диагностика Е.В. Самсоновой «Показатели деятельности педагога, реализующего инклюзивную практику».

По результатам исследования инклюзивных профессиональных компетенций педагоги составили три группы в соответствии с уровнем сформированной инклюзивной компетентностью. В группу с высоким уровнем развития навыков инклюзивной компетентности вошли 80 учителей, средний уровень развития был у 84 педагогов, у 28 педагогов уровень развития инклюзивной компетенции был низким.

Результаты и их обсуждение. Формирование инклюзивной компетентности учителей осуществлялось в три этапа: теоретический, практико-ориентированный, практической отработки сформированных умений и навыков средствами следующих тематических блоков:

1 блок – ориентирован на внутреннее осознание принципов и идей инклюзивного образования;

2 блок – формировал у учителей знания, необходимые для работы в инклюзивном классе с особенными детьми. Этот блок включал специальные знания об особенностях работы с различными категориями детей с ОВЗ, специальных знаний основ дефектологии.

3 блок – был направлен на создание условий для усвоения педагогами; приобретение умений выявлять особые образовательные нужды обучающихся и создавать специальные условия для их удовлетворения;

в 4-м блоке – формировалось умение оказывать индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ с учетом их особых образовательных потребностей.

Использование технологий развития инклюзивной компетентности педагогов опирались на результаты обследования затруднений учителя. Это позволило устранить выявленные проблемы. Наиболее оптимальным оказался путь технологии контекстного обучения – соединения репродуктивных и активных методов обучения [6], ситуативного обучения, элементов учебного диалога, игровых технологий. Использование технологии «одного окна» способствует обмену информацией между учителями, психологами, медицинскими работниками и родителями, что позволяет лучше учитывать особенности каждого ребенка. В практической деятельности общеобразовательной организации технология «одного окна» применяется в процессе заседаний психолого-медико-педагогических комиссий.

Кроме технологий рассматривались возможности проектирования коррекционно-развивающей инклюзивной среды класса, школы. В процессе общения возникали дискуссионные площадки на тему «Как избежать “формального” инклюзивного образования?».

Важным результатом деятельности явилось повышение составляющих компонентов инклюзивной деятельности (ценностно-смысловой, когнитивной, деятельностной, рефлексивной) педагогов общеобразовательной организации. Учителя овладели умением вовлечения в инклюзивный образовательный процесс нормотипичных и особых детей (Т. Бут, М. Эйнскоу), они научились создавать комфортную и удобную среду, в которой процесс обучения проходил эффективно и соответствовал потребностям всех детей (Д. Митчелл). Педагоги оптимально сочетали технологии с учетом возрастных особенностей и образовательных потребностей учащихся (отечественный подход). Технология индивидуального сопровождения помогла подобрать «ключи» к самым сложным учащимся в условиях инклюзии, педагоги овладели технологией поддержки и тьюторского сопровождения интегрированных детей.

Полученные при опросе данные дают основание констатировать, что 96,8 % (суммированные ответы «да» и «скорее да, чем нет») учителей отмечают эффективность следующих технологий в работе: специальные игры на взаимодействие, помогающие увидеть лиц с ОВЗ в их индивидуальности, активные методы обучения и интерактивные технологии, совместная проектная деятельность, благотворительность; мероприятия с молодыми, успешными людьми с инвалидностью; пиар-акции, квесты. Просмотр фрагментов инклюзивных уроков с последующим обсуждением был эффективным для 93,7% учителей и вызвал живой интерес, обусловил повышение вариативности при использовании практических приемов в работе. Отмечена эффективность тренинга «Мир особого ребенка», проблемных семинаров «Особенности учащихся с нарушением речи (зрения, задержкой психического развития, интеллекта, СДВГ)», проблемно-проектировочного семинара «Решение профессиональных задач».

Заключение. Проведенное исследование было направлено на выявление роли используемых технологий в повышение инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательной организации. Результаты исследования показали, что наиболее оптимальными в работе с педагогами общеобразовательной организации является технология контекстного обучения и активные технологии обучения в сочетании с игровыми: флешмобы, социально значимые проекты, волонтерская деятельность, средства кино-педагогике и др. Технологии психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного пространства позволяют учителям чувствовать уверенность в своих силах и правильности отбора и применения инклюзивных методов и приемов в работе. Результаты исследования позволяют сформулировать некоторые рекомендации. «Западающим звеном» в подготовке учителей, готовых работать в инклюзивном классе, является недостаточность знаний об особенностях развития нетипичных детей, оптимальном отборе и применении инклюзивных технологий с одной стороны, и отсутствием опыта работы с особыми учащимися, с другой. Это вызывает необходимость интенсивной предварительной подготовки с учителями, планирующими работу в инклюзивном классе, а также актуальность разработанной комплексной системы методической поддержки внутри общеобразовательной организации – технологии «одного окна». Основу методического обеспечения может составить банк дидактических средств, методов и приемов работы в инклюзивном классе, который

расширит возможности использования в инклюзивной работе методического инструментария учителя.

Литература

1. Айсина, Р.М. Аттитюды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований / Р.М. Айсина // Образование и наука. – 2019. – Т. 21, № 10. – С. 195.
2. Бурлакова, М.А. Формирование профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивной школы / М.А. Бурлакова // Андрагогические аспекты повышения квалификации педагогов: информационно-методический сервис «Профиль роста»: монография. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 106.
3. Джапарова, З.Б. Педагогическая практика как одно из условий формирования инклюзивной компетентности будущих педагогов / З.Б. Джапарова // Научный аспект. – 2021. – Т. 1, № 1. – С. 50.
4. Хасанова, А.С. Формирование инклюзивной компетентности у учителей начальных классов в условиях инклюзивной школы при работе с детьми с различными нозологиями / А.С. Хасанова // Молодой ученый. – 2017. – № 14(148). – С. 669.
5. Слюсарева, Е.С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики / Е.С. Слюсарева // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 104–111.
6. Мамиченко, С.А. Сущность и главные компоненты контекстного обучения студентов / С.А. Мамиченко // Физико-математическое образование. – 2016. – № 4(10). – С. 66.

5.14. ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

К.А. Виноградова, О.Н. Угринчук

Великий Новгород, НовГУ имени Ярослава Мудрого

Реферат. Одной из самых важных и ценных перемен, которые происходят в современном образовании, – это то, что по своим целям оно становится инклюзивным, то есть доступным, открытым для всех. Прежде всего это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. В данной статье рассматриваются проблемы адаптации, с которыми может столкнуться ребёнок с ограниченными возможностями при включении в образовательный процесс массовой школы, а также условия, которые необходимо создавать, чтобы социальная адаптация таких детей проходила успешно. Представлены и результаты исследования, что проводилось в психолого-педагогических классах Гимназии «Исток» Великого Новгорода и школы № 8 города Боровичи.

Введение. В связи с ежегодным увеличением числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) возникает ряд существенных проблем, одной из которых является социальная и образовательная интеграции таких детей в массовую школу. Перед системой образования, таким образом, появляются актуальные задачи, напрямую связанные с характером адаптации детей и приспособлением окружающей среды к функциональным ограничениям физического и/или психического характера у обучающихся. В процессе социальной адаптации детей с ОВЗ важную роль играют материально-технические и организационно-