

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»
(ЛНУ ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО)

Богданова Е.В.

**ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ ВУЗА**

Монография

Луганск, 2020

УДК 378. 091.2 : 378.016 –047.22 (075.8)

ББК 74.484.4

Д-74

Турянская О.Ф. – профессор кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор.

Тананакина Т.П. – профессор кафедры физиологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный медицинский университета имени Святителя Луки», доктор медицинских наук, профессор.

Бугеря Т.Н. – доцент кафедры психологии, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университета имени Владимира Даля», кандидат педагогических наук, доцент.

Богданова Е.В.

Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза :
монография / Е.В. Богданова, ГОУ ВПО ЛНР «Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко». – Луганск: КНИТА, – 2020. – 329 с.

В монографии представлены результаты научного исследования, посвященного вопросам формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Монография предназначена для аспирантов, преподавателей вузов и ученых, занимающихся проблемой формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

УДК 378. 091.2 : 378.016 –047.22 (075.8)

ББК 74.484.4

Д-74

Рекомендовано к печати

Ученым советом ГОУ ВПО ЛНР

*Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко
(протокол № 7 от 28 февраля 2020 года)*

© Е.В. Богданова 2020

© ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ имени
Тараса Шевченко» 2020

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Теоретико-методологические основы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза	12
1.1 Современное состояние проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	12
1.2. Методологические основы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	32
1.3. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	50
1.4. Критерии, уровни, показатели сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	78
Глава 2. Теоретическая модель формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза	96
2.1. Проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	96
2.2. Модель формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	104
2.3. Педагогические условия формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	117

2.4. Особенности формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.....	125
2.5 Практические аспекты реализации инклюзивного образования в системе высшего образования.....	148
Заключение.....	165
Библиографический список.....	172
Приложения.....	224

Введение

Демократические преобразования, происходящие в современном обществе, обусловили вектор развития образовательной системы, характерной чертой которой является усиление гуманистической направленности. В этом контексте одним из приоритетных направлений, как мировой, так и отечественной образовательной политики стало развитие системы инклюзивного образования как важного маркера общества в отношении образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Как отмечают авторы многих исследований, у детей всех возрастных групп сформировались устойчивые отрицательные тенденции в состоянии здоровья; увеличилась частота тяжелых форм патологии, что привело к росту числа детей с инвалидностью. Так, по данным Всемирной Организации Здравоохранения во всем мире насчитывается около миллиарда людей с инвалидностью, что составляет 15% от численности всего населения. Наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории, а процесс позитивной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в современный социум является для них сложным этапом социализации. При этом особенно проблемным остается вопрос образования лиц с особыми потребностями, несмотря на интеграционные процессы в образовательной среде и переход к инклюзивной модели обучения. Как правило, в штатном расписании общеобразовательной школы не предполагается наличие коррекционного педагога, поэтому перед высшим профессиональным педагогическим образованием ставится цель подготовки учителя к решению специфических задач по сопровождению обучения учащихся с нарушениями психофизического развития и имеющих, в связи с этим, особые образовательные потребности.

Современное понимание сущности заявленной проблемы отражается и в терминологии – на смену термину интеграция, которое в смысловом отношении рассматривается как объединение в одно целое, приходит термин инклюзия (Л. Джексон, Э. Марч, Д.Л. Риндак и др.), которые трактуют его сущность как единую образовательную среду, в условиях которой учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не только обучаются по единой образовательной программе со своими здоровыми сверстниками, но и принимают участие в различных мероприятиях. Такая трактовка понятия, безусловно, должна изменять подходы к образовательной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Современное понимание инклюзивного образования предполагает и новые требования к личности педагога, его субъектным качествам, профессиональной компетентности в целом. На реализации социального запроса на качественное и содержательное изменение профессиональной подготовки будущих педагогов, которая должна включать вопросы инклюзивного образования, акцентировано внимание и в Законе Луганской Народной Республике «Об образовании» (ст. 78) от 30. 09. 2016 № 128-П.

Актуальность инклюзивного образования способствовала повышению интереса педагогов-ученых к теоретико-методологическим и прикладным вопросам его реализации. Анализ широкого круга психолого-педагогических исследований показал, что внедрению инклюзивного образования в России посвящены работы многих ученых, в частности И.Е. Авериной, Т.П. Дмитриевой, И.И. Лошаковой, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.Л. Семенович, Е.Р. Ярской-Смирновой и др.

Результаты зарубежных исследований, посвященных проблемам включения в инклюзивную образовательную среду лиц с ограниченными возможностями здоровья отражены в работах – Л. Арчера (L. Archer), Ф. Армстронга (F. Armstrong), Дж. Гудмана (J.F. Goodman), Л. Бонда (L. Bond). и др.

Исследователи отмечают актуальность и значимость эволюционных изменений в современном образовании, связанных с включением детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения (работы Л.И. Аксёновой, С.О. Брызгаловой, Л.С. Выготского, Д.В. Зайцева, В.В. Коркунова, И.И. Лошаковой, Н.М. Назаровой и др.), а в дальнейшем – и в образовательную среду высшей школы.

Психолого-педагогические особенности развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья исследованы Л.И. Акатовым, М.С. Басовым, М.В. Певзнером и др.; методологические основы инклюзивного образования раскрыты в Н.А. Ливенцевой, Н.Н. Малофеева и др.; инклюзивному образованию студентов с ограниченными возможностями здоровья посвящены работы Б.Б. Айсмонтаса, Е.А. Мартыновой; исследование педагогических условий реализации инклюзивного образования студентов осуществлялось В.В. Волковой, Е.В. Михальчи; использованию средового подхода в инклюзивном образовании посвящены исследования Г.Ю. Беяева, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и др.

Проблема развития инклюзивного образования, безусловно, связана с проблемой подготовки профессионально компетентных кадров для него. Одни исследователи связывает профессиональную компетентность с понятием общей культуры (Е.В. Бондаревская, Е.В. Попова, А.И. Пискунов); другие

ученые – с уровнем профессионального образования (Б.С. Гершунский). Ряд ученых, в частности, Н.В. Кузьмина, Т.В. Маркова и др. определяют её как одно из субъектных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности; рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки; Т.Г. Браже раскрывает это понятие через профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей. В значительной мере от компетентности кадров зависит широкое внедрение инклюзивного обучения в общеобразовательные учреждения, что требует корректирования процесса профессиональной подготовки будущих учителей. В таком контексте особую значимость приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности студентов, будущих учителей, как составляющей их профессиональной компетентности.

В работах О.М. Бобиенко, В.Н. Введенского, Г.В. Никитиной, А.П. Тряпицыной и др. раскрыта трактовка ее структуры, компоненты ключевых компетентностей, необходимых современному человеку (ученику, студенту, специалисту). Несмотря на значительное количество работ, посвященных формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций будущих специалистов, процесс формирования инклюзивной компетентности в информационно-образовательной среде вуза изучен недостаточно.

Проблеме роли и влияния информационно-образовательной среды вуза на качество профессиональной подготовки посвящены исследования А.А. Андреева, Г.Ю. Беляева, С.Д. Дерябы, О.Б. Зайцевой, Е.А. Песковского, И.В. Соколова и др.

Пилотный этап исследования, проведенный на базе ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет

имени Тараса Шевченко» со студентами-магистрантами специальности «Здоровье человека и физическая реабилитация» в 2014 году, в котором приняло участие 20 человек, позволил выявить отношение студентов к отдельным аспектам будущей профессии.

Так, на вопрос: «Должны ли обучаться лица с ограниченными возможностями здоровья отдельно от остальных?» положительно ответили 80% студентов; на вопрос «Готовы ли Вы осуществлять свою профессиональную деятельность в инклюзивном учреждении?» положительно ответили 3% из числа опрошенных; на вопрос «Знаете ли Вы, чем отличается «интеграция» от «инклюзии»? положительно ответили 20% из числа опрошенных; на вопрос «Знаете ли Вы психологические особенности людей с особыми возможностями здоровья?» положительно ответили 5% из числа опрошенных; на вопрос «Знаете ли Вы методики обучения людей с особыми возможностями здоровья?» положительно ответили 1% из числа опрошенных.

Пилотный этап исследования дал возможность определить исследовательский инструментарий, а также провести ретроспективный анализ гипотезы исследования. Характер ответов на предложенные вопросы продемонстрировал не только негативное отношение к инклюзии, но и отсутствие знаний о данном виде обучения, неготовности к работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ теории и практики профессиональной подготовки будущих педагогов в области инклюзивного образования и проведенный пилотный эксперимент позволил выявить ряд противоречий:

– на социально-педагогическом уровне – между наличием социального заказа, направленного на включение детей с ограниченными возможностями здоровья в

общеобразовательную среду и неготовностью к осуществлению профессиональной деятельности на основе инклюзии будущих специалистов для данного вида обучения как отражение несовершенства сложившейся системы профессиональной подготовки специалистов;

– на научно-теоретическом уровне – между потребностью образовательной практики в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем инклюзивной компетентности, и недостаточной научной разработанностью обеспечения процесса их профессиональной подготовки с учетом современных концептуальных подходов;

– на научно-методическом уровне – между потенциальными возможностями процесса профессиональной подготовки студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза для осуществления профессиональной деятельности в инклюзивной среде и недостаточным научно-методическим обеспечением подготовки специалистов такого профиля в вузе.

Необходимость разрешения выявленных противоречий, недостаточная разработанность и актуальность заявленной проблемы обусловили выбор темы исследования: «Формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза».

В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза» рассматривается современное формирование инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды через анализ литературных источников трех направлений, описан компонентный состав инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, а также рассматриваются

критерии, уровни, показатели сформированности инклюзивной компетентности студентов.

Во второй главе «Теоретическая модель формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза» описана разработка научно-педагогического обеспечения формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, представленного структурно-функциональной моделью и обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих ее эффективную реализацию.

Также рассмотрены особенности формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза и практические аспекты реализации инклюзивного образования в высшей школе.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

1.1 Современное состояние проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Для выявления степени разработанности проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза был осуществлен анализ научных источников в трех направлениях.

В рамках первого направления проанализированы работы, связанные с инклюзивным образованием, проблемами его становления и внедрения в образовательное пространство.

Второй вектор анализа был ориентирован на изучение монографий, научных публикаций, диссертационных работ в области профессиональной подготовки студентов, в частности связанных с реализацией идей компетентностного подхода и формирования у них компетентностей, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности. В этом контексте особое внимание было уделено научным публикациям по вопросу формирования инклюзивной компетентности будущих специалистов в области образования.

Третьим направлением для анализа современной научной литературы выделено изучение состояния современной информационно-образовательной среды вуза, ее структуры и влияния на формирование инклюзивной компетентности студентов вузов.

Анализ источников первого из выделенных направлений позволил выявить сущность и содержание ключевого понятия, генезис инклюзивного образования, проблемы его становления и внедрения в современные образовательные системы.

В широком смысле инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных учреждениях [73].

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

Можно рассматривать инклюзивное образование как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями и есть инклюзивное образование [16].

Организация Объединенных Наций (ООН) является инициатором утверждения равноправия детей с ограниченными возможностями здоровья в современной образовательной системе. ООН постоянно акцентирует внимание государств и правительств на вопросы соблюдения прав людей с ограниченными возможностями в получении ими качественного и доступного образования. Эти права отражены и закреплены в ряде документов ООН: Декларации прав человека (1948) [117], Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (1960) [171], Декларации прав ребенка (1959) [116], Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971) [115], Декларации о правах инвалидов (1975) [114].

Принцип «образование для всех» развивает и «Всемирная программа действий в отношении инвалидов» [89], принятая резолюцией ООН в 1982 году, которая признает право людей с инвалидностью иметь такие же возможности для получения образования, что и у других лиц [222].

«Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» [300], принятые резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 г., имели большое значение в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность. Эти правила предусматривают удовлетворение адекватным образом образовательных потребностей в системе общего школьного образования всех людей с инвалидностью. В данном документе призывается к сохранению имеющиеся достижений в специальном образовании и развитию их в направлении общего доступного образовательного процесса.

Благодаря Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, которая проходила под эгидой ЮНЕСКО осенью 1994 г. в Испании (г. Саламанка) в понятийно-категориальный аппарат педагогики введен новый термин «инклюзия» и провозглашен принцип инклюзивного образования. Также была принята Декларация «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» [16], которая призывает все государства оказывать влияние в направлении создания «школ для всех»[16].

В разных государствах процесс внедрения инклюзивного образования идет по-разному. Существуют три категории стран: «One-track approach» – почти все дети с особыми потребностями интегрированы в

общеобразовательные дошкольные учреждения и средние школы; «Multi-track approach» – от полной инклюзии до специализированных школ; «Two-track approach» – две изолированные системы образования. К странам первой категории относятся: Испания, Греция, Италия, Португалия, Швеция, Исландия, Норвегия, Кипр. К странам второй категории относятся: Дания, Франция, Ирландия, Люксембург, Лихтенштейн, Австрия, Финляндия, Великобритания, Латвия, Литва, Эстония, Польша, Чешская Республика, Словакия, Словения.

Россия идет по собственному пути, формируя отечественное инклюзивное образование с сохранением специализированных школ, главным отличием которого является оказание ранней помощи детям с ограниченными возможностями и последующим оказанием коррекционной помощи в процессе обучения на всех его этапах. Хотя каждая из этих стран идет своим путем, но педагоги инклюзивных учреждений действуют с позиции, что различия между людьми – это нормальное явление, и адаптирован к определенным нуждам ребенка должен быть процесс обучения, воспитания и социализации, а не ребенок подстроен под данное определение, каким должен быть вид, темп и характер процесса обучения.

Принципиальное различие такого подхода к обучению заключается в том, что система образования должна адаптироваться к особенностям и потребностям каждого ребенка, но при этом не исключается, что наряду с совместным обучением в общеобразовательных школах «особенные» дети могут обучаться в специализированных учреждениях [222].

Право на образование людей с ограниченными возможностями отражено и в международных правовых актах. В Луганской Народной Республике образование лиц с ограниченными возможностями здоровья гарантируется

Конституцией Луганской Народной Республики [174] и Законом ЛНР «Об образовании» [235].

Эти документы отражают политику Луганской Народной Республики в сфере образования лиц с ограниченными возможностями и демонстрируют их социальную направленность, что говорит об устремлении государства внедрять в образовательную систему инклюзию.

Инклюзия достигается при одновременном развитии трех равноправных направлений: инклюзивной политики, инклюзивной культуры и инклюзивной практики. Нормативная база как раз и отражает инклюзивную политику государства.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализация вышеперечисленных международных нормативных актов в конце прошлого столетия способствовала активному формированию направления в образовательной среде, которое было связано с новой идеологией понимания инвалидности, ее «социальной моделью» и обобщилось в понятиях «инклюзия», «инклюзивное образование», «инклюзивный подход».

Инклюзивное образование, как процесс развития общего образования, который имеет в виду доступность образования для всех, исследовали Б. Альберт, Н.В. Борисова, С.Е. Гайдукевич, Н.С. Грозная, Р.П. Дименштейн, Е.А. Екжанова, Б.А. Коростелев, И.И. Лошакова, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, А.Г. Станевский, Л.М. Шипицына, В. Шмидт, Е.Р. Ярская-Смирнова и др. [18; 74; 75; 240; 108; 119; 125; 176; 211; 213; 232; 301; 344; 346; 354].

Среди российских ученых, разрабатывающих концептуальные основы инклюзивного образования, можно отметить работы С.В. Алехиной, Д.В. Зайцева, Е.Н. Кутеповой, Н.Н. Малофеева, Е.Р. Ярской-Смирновой и

др. В этом направлении работает и ряд зарубежных исследователей, в частности И.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Н.З. Софий, Ю.М. Найда, Л. Бартон, Дж. Депплер, Е. Дорис, Т. Лореман, У. Сейлор, Е.К. Сликер, Д. Харвей и др.

Роль субъектов инклюзивного образования в российском образовании отражена в работах Д.А. Леонтьева, Н.Н. Малофеева, А.А. Наумова, и зарубежных исследователей Л. Блума, А. Кохна, Н. Кунса, Дж. Нельсона и др.

Технологический аспект инклюзивного образования затронут в исследованиях Л.С. Выготского, И.Ю. Левченко, И.В. Карпенковой, С.И. Кудинова и др., а также в работах зарубежных ученых: М. Банерджи, Х. Гартнер, С. Денно, Д. Митчелл, Д. Тайак, М. Фуллан, К.М. Эвертсон и др.

Изучению проблем инклюзивного обучения и внедрения его в образовательное пространство за рубежом изучали Ю.Д. Бойчук, В.И. Бондар, М.В. Ворон, С.М. Ефимова, В.В. Засенко, Н.Л. Коломинский, А.А. Колупаева, Н.З. Софий, К. Стаффорд, О.М. Таранченко, И.А. Хозраткулова и др. [64; 68; 87; 128; 136; 167; 168; 299; 306; 326].

Отдельный интерес в области компаративного анализа теории, методологии и организации инклюзивного образования в зарубежных странах и в России представляют работы Ю.В. Мельник [223] и Н.А. Левенцовой [208].

Проблеме долгосрочной стратегии развития инклюзивного образования в контексте широкого образовательного пространства посвящено исследование А.Г. Станевского, которые акцентируют внимание на психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении [301].

Исследование Н.Т. Хидировой посвящено тьюторскому сопровождению, в которой этот феномен рассматривается как педагогическая позиция в инклюзивной

образовательной среде, что связано со специальным образом организованной системой образования [324].

В исследовании Н.Я. Семаго и М.М. Семаго рассматриваются основные аспекты развития инклюзивного образования, важнейшие компоненты методологической модели, ее общая концепция, акцентируется внимание на подготовке и повышении квалификации педагогов, участвующих в инклюзивном образовании [150, с. 8].

Одним из ведущих современных исследователей инклюзивного образования является Н.Н. Малофеев [213], который подчеркивает важность перехода от старой отечественной системы обучения детей с особыми потребностями к современной, инклюзивной, через системную научную разработку моделей раннего выявления детей с подозрениями на отклонения в развитии, дифференциальную диагностику и раннюю комплексную помощь детям с различными нарушениями в развитии.

С позиций социологии инклюзивное образование рассматривали М.С. Астоянц, Д.В. Зайцев, О.А. Козырева, М.М. Семаго, В.П. Соломин, О.А. Степанова, Н.Н. Малофеев, А.Я. Чигрина и др. [27; 132; 166; 150; 296; 303; 213; 338]. Исследователи считают, что четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи детям с особыми образовательными потребностями, участие в образовательном процессе специалистов в сфере общей и специальной педагогики, педагогов-психологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, медицинских работников способствует успешному формированию инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении [214].

Психологические аспекты инклюзивного образования исследовали С.Е. Гайдукевич, Л.С. Гладилина, Л.М. Крыжановская, Н.Н. Малофеев, С.Н. Сорокоумова,

У.В. Ульенкова и др. [240; 101; 183; 213; 297; 316], которые отмечают психологическую неготовность школьных педагогов и педагогов профессионального образования к внедрению инклюзивного образования, а также родителей детей с инвалидностью и самих детей к обучению в общеобразовательных учреждениях; отсутствие толерантности к людям с особыми возможностями здоровья.

Обобщая результаты анализа научных источников в выделенном направлении, можно сделать вывод, что успешность внедрения инклюзивного образования обусловлена целым рядом проблем различного характера – недостаточной разработанностью его теоретико-методических основ; несовершенством содержания и технологий подготовки высококвалифицированных кадров в современной инклюзивной образовательной среде; недостаточной мотивационной готовностью всех субъектов образовательного процесса.

Второй вектор аналитической работы был направлен на выявление возможных путей решения проблемы подготовки кадров для инклюзивного образования. Именно подготовка кадрового обеспечения для инклюзивного образования и формирование у данных специалистов инклюзивной компетентности является одним из условий реализации самой инклюзии.

Обобщая результаты анализа научных источников, следует отметить, что значительная часть исследований рассматривает вопросы, относящиеся к формированию общих профессиональных компетенций у студентов в процессе профессионального образования. Этому аспекту посвящены работы В.А. Адольфа, О.В. Бонина, Ю.В. Варданян, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, Е.М. Кузьминой, Н.Д. Кучугуровой, Г.В. Никитина,

Г.К. Селевко, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского [6; 71; 83; 91; 140; 190; 200; 233; 280; 308; 331] и др.

Отдельные аспекты профессиональной педагогической подготовки, в частности проблема готовности будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, нашли отражение в исследованиях Ю.В. Шумиловской [347]; составляющие инклюзивной компетентности и процесс ее формирования у студентов вуза, будущих педагогов, рассматривают в своем исследовании Т.М. Тишина и А.А. Семенко [310]; когнитивную и деятельностную составляющие профессиональной подготовки (знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды; методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием; формирование умений реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды рассматривает С.И. Сабельникова [277, с. 42–43].

Несмотря на значительное количество научных трудов, посвященных совершенствованию педагогического мастерства специалистов инклюзивного образования и определению условий их личностно-профессионального саморазвития, вопросы, касающиеся специфики профессиональной компетентности учителя, реализующего процесс инклюзивного обучения, изучены еще недостаточно. В этом плане для нас представляет интерес работа И.Н. Хафизуллиной [323], посвященная формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Результатом исследования стала разработка и реализация модели формирования инклюзивной компетентности

будущих учителей на основе технологии контекстного обучения [323, с. 19].

Обоснование сущности, структурных компонентов инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья, формирование его инклюзивной компетентности стало предметом исследования О.С. Кучерук [199] и О.С. Бородиной [76]; особенности профессиональной деятельности и инклюзивной компетентности разных категорий участников учебно-воспитательного процесса изучены М.Е. Чайковским [336].

На основании анализа теоретических источников, следует отметить, что успешность решения профессиональных задач, согласно современным подходам в теории и практике профессиональной подготовки, определяется сформированностью профессиональных компетенций (И.А. Зимняя, Е.А. Коган, Г.В. Никитина, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, И.Д. Фрумин и др. В этой связи, важным представляется вопрос о профессиональном профиле компетенций педагога, работающего в инклюзивных учреждениях. Для изучения данного аспекта был проанализирован ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, а также подготовку кадров для инклюзивного образования, в частности: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013г. № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» [257]; Специальный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Луганской Народной Республики» [229], Государственные образовательные стандарты высшего образования Луганской Народной Республики [98].

В контексте нашего научного исследования отмечаем значимость Приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544 -н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог», который является одним из ключевых документов, определяющих требования к профессионализму учителя. В нем отражены основные требования к профессиональной квалификации любого педагога. Кроме того, профессиональный стандарт педагога предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности. В определённом смысле требования профессионального стандарта – это отражение социального заказа к профессиональной деятельности педагога в реалиях современной школы, «школы для всех», в том числе и инклюзивной [17]. В частности, в документе говорится об умении использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; взаимодействовать с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума; разрабатывать (совместно с другими специалистами) и реализовывать совместно с родителями (законными представителями) программы индивидуального развития ребенка, применять специальные технологии и методы коррекционно-развивающей работы и т.д.

Проанализировав данный документ, можно сделать вывод, что инновационные процессы по развитию инклюзивного образования, происходящие в современной школе, требуют качественного изменения содержания образовательного процесса. Каждый ребенок с нарушениями развития должен иметь возможность реализовать свое конституционное право на образование в

любом типе образовательного учреждения, включая дошкольное образовательное учреждение или массовую школу и получать при этом необходимую ему специализированную помощь. Это новый принцип в подготовке студентов, будущих педагогов, которые будут работать в массовой школе, и он не связан с предметными знаниями учителя, а относится к общепедагогическим профессиональным компетенциям и умениям, т.е. степень успеха инклюзивного образования зависит и от «универсальности» учителя, и от профессионализма педагога.

Одним из главных документов регламентирующих обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в Луганской Народной Республике является «Специальный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Луганской Народной Республики» [299]. В процессе анализа его содержания было установлено, что стандарт является неотъемлемой частью стандартов общего образования, инструментом инновационного развития, определяет предмет стандартизации, а также, что с помощью этого стандарта возможен переход от двух параллельных к единой системе образования, обеспечив механизм взаимодействия общего и специального образования и сделав регулируемым процесс совместного обучения нормально развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, что на наш взгляд немаловажно при внедрении инклюзивного образования в современную образовательную среду. Стандарт предусматривает применение четырех типов программ обучения, что является инновацией при реализации Стандартов общего образования.

Существенным является то, что данные Стандарт предусматривают наличие в них нескольких вариантов

учебных планов, что на наш взгляд необходимо при внедрении инклюзивного образования. Обобщая изложенное выше, можно сделать вывод, что в документе отражены индивидуальные, возрастные, типологические особенности детей с особыми ограничениями здоровья, и учтены их особые образовательные потребности, а также инклюзивный подход в образовании детей с особыми образовательными потребностями.

Термин «особые образовательные потребности» (Special Educational Needs) впервые был использован в 1978 году в Лондоне, в докладе Комитета по проблемам образования детей-инвалидов и молодых инвалидов. На сегодняшний день этот термин является одним из ключевых терминов в сфере образования и используется в документах ООН и Совета Европы, а также в законодательстве европейских и многих других стран. ЮНЕСКО определяет «особые образовательные потребности» в рамках инклюзивного образования как необходимость в дополнительной педагогической поддержке, которая позволяет отдельно взятому ученику, либо даже классу преодолеть затруднения, ограничения в учебной деятельности.

Исследователь В.З. Денискина [113] понимает их как спектр образовательных и реабилитационных средств и условий, в которых нуждаются дети данной категории и которые им необходимы для реализации права на образование и права на интеграцию в образовательном пространстве образовательной организации; Т.В. Фурьева – как социальное отношение между теми или иными субъектами образовательного процесса [149].

В логике исследования был проанализирован и Государственный образовательный стандарт высшего образования Луганской Народной Республики [98]. Поскольку ребенок с ограниченными возможностями

здоровья должен получить возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждый учитель должен обладать определенным уровнем инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности, что нашло свое отражение в Стандарте, методологической основе которого стал компетентностный подход. Ориентация содержания высшего педагогического образования на Стандарт предполагает изменение действующих образовательных программ, результаты освоения которых определялись комплексом полученных знаний, умений и навыков, на овладение соответствующими компетенциями.

Согласно Государственному образовательному стандарту высшего образования Луганской Народной Республики по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» [98] выпускник должен обладать общекультурными компетенциям (ОК 1–16), общепрофессиональными (ОПК 1–6) и профессиональными компетенциями (1–11). Следует отметить, что освоение профессиональной компетенции ПК–4 должно способствовать процессу формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, поскольку предусматривает способность студента использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.

В тоже время в Государственном образовательном стандарте высшего образования в содержании профессиональной подготовки педагога для массовой системы образования отсутствует требование специальной компетентности для работы с детьми с особыми образовательными потребностями, т.е. не предусмотрена специальная методическая, дидактическая, психологическая подготовка к работе в условиях инклюзивного образования.

Проанализировав данные документы, можно сказать, что мы разделяем точку зрения ряда исследователей, в частности С.В. АЛЕХИНОЙ [16], что любой учитель должен быть «универсален», и, согласно требованиям «Профессионального стандарта педагога», обладать набором профессиональных компетентностей, в частности инклюзивной компетентностью; способен работать в любом типе образовательного учреждения, поскольку главная цель инклюзии – переход к инклюзивному обществу. Педагог «школы для всех» должен принимать любого ребёнка с его особенностями и образовательными потребностями, владеть инклюзивными технологиями, необходимыми для работы с такими учащимися.

Как известно, успешность образовательного процесса зависит от мастерства профессиональной деятельности педагогов. Однако, не всякий студент сможет стать успешным педагогом в рамках инклюзивного образования, где следует решать проблемы, связанные с организацией совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и детей без особых образовательных потребностей, так как для этого нужны специальная подготовка и знание психолого-педагогических и физиологических особенностей учащихся с нарушениями в развитии. Здесь важно овладение коррекционно-развивающими методиками обучения таких детей, необходим отбор оптимальных методов, форм и средств организации и осуществления специального обучения учащихся на основе идей интеграции, и все это должно найти отражение в процессе профессионального обучения студента в условиях информационно-образовательной среды вуза.

Обобщая результаты анализа научных источников второго направления, можно сделать вывод, что реализация компетентностного подхода в инклюзивном образовании

позволит разрешить противоречия между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами. В то же время следует отметить, что нами не выявлено научных работ, в которых бы освещался вопрос духовно-нравственного воспитания студентов в процессе формирования инклюзивной компетентности. Все исследователи, изучающие вопросы формирования инклюзивной компетентности, рассматривали этот процесс через призму совершенствования профессиональных компетенций и компетентностей, что на наш взгляд недостаточно для формирования инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза. В работах исследователей не отражено также влияние информационного общества и информационно-образовательной среды на процесс формирования инклюзивной компетентности. Авторами не в полной мере рассматривается процесс формирования компетентностей специалиста в русле современных тенденций развития информационного общества и в контексте развития информационно-образовательного пространства вуза.

В связи с тем, что в настоящее время активно пропагандируется программа ЮНЕСКО о внедрении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебных заведениях, нельзя не принять во внимание тот факт, что и сам процесс обучения, и конечный результат образовательного процесса должны меняться согласно условиям современной информационной среды, которая с каждым годом играет все большую роль в жизни человека [349].

Исходя из контекста исследования, необходимо проанализировать влияние информационно-образовательной среды на формирование инклюзивной

компетентности в процессе профессионального обучения. Вопросу влияния информационно-образовательной среды на процесс инклюзивного образования посвящены исследования таких ученых, как Г.А. Балыхина, П.Р. Егорова, В.П. Жукова, О.Б. Зайцевой, Е.А. Мартынова, Н.А. Медова, М.И. Никитина, Н.Н. Погребняк, М.Ф. Поснова, Л.В. Приступиной, Д.Ф. Романенковой, В.В. Соколова и др.

В современных научных исследованиях информационно-образовательная среда предопределяется как сфера деятельности, связанная с созданием, потреблением информации; система средств общения с человеческим знанием, служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения [341].

Информационно-образовательную среду О.Б. Зайцева [133] понимает, как системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса.

Эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает компетентность сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач инклюзивного образования с применением ИКТ. В этой связи Д.Ф. Романенкова подчеркивает, что в образовательных организациях при использовании дистанционных образовательных технологий и электронного обучения обязаны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, содержащей в себя электронные информационные и образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих

технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [270].

При реализации электронного обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья можно выделить три составляющих, оказывающих большое влияние на доступность и качество образования: средства организации электронного обучения; образовательный контент; педагогическое взаимодействие [270]. Дистанционные образовательные технологии обращены на взаимодействие обучающихся и преподавателей с применением средств информационных и телекоммуникационных технологий, причем все эти технологии для людей с ограниченными возможностями служат также в качестве компенсаторного средства, позволяющего уменьшить воздействие физических нарушений на процесс обучения [248].

Многие исследователи под информационно-образовательной средой вуза понимают аппаратное и программное обеспечение, информационные ресурсы, методическое и другое сопровождение образовательного процесса. Также в состав информационно-образовательной среды входит и материальное обеспечение – разнообразные носители информации, средства информирования, информационные системы, электронные базы данных и архивы. Также сюда относятся и информационные системы, и средства коммуникации. Информационные технологии в процессе обучения являются элементом информационно-образовательной среды вуза.

Анализируя исследования различных ученых, мы определили, что влияние информационно-образовательной среды на процесс формирования инклюзивной компетентности связан с ориентацией студентов в современных социальных условиях, с умением находить и

обрабатывать первичную информацию, с развитием навыков работы с учебной информацией, умением искать, сохранять, преобразовывать и пересылать информацию с применением локальных средств и информационно-поисковых систем. Информационно-образовательная среда способствует развитию творческого потенциала студента, способствует приобретению опыта будущей профессиональной деятельности.

Мы разделяем мнение Е.С. Полат [242], что информационно-образовательная среда обеспечивает сам учебный процесс и участников образовательного процесса; она обеспечивает информацией и воздействует, и развивает студента, способствует его адаптации к профессиональной деятельности, повышает качество обучения, формирует личностные качества, корректирует модель профессионально-личностного саморазвития. Все это влияет на формирование профессиональных компетентностей, к которой относиться и инклюзивная.

Обобщая различные подходы к определению сущности понятия информационно-образовательной среды, в нашем исследовании информационно-образовательную среду вуза рассматриваем как педагогическую систему, объединяющую в себе информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, педагогические методы и технологии, способствующие формированию личности студента, обладающей необходимым уровнем компетенций.

Изучив современное состояние проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза в трех направлениях, можно сделать такие выводы:

– проблема инклюзивного образования, его генезис, становление и развитие, внедрение в современную образовательную среду является междисциплинарной и все

исследования проводились на стыке трех наук – педагогики, психологии, социологии. Успешность внедрения инклюзивного образования на современном этапе связана с рядом проблем, среди которых достаточно существенной является дефицит квалифицированных кадров. На сегодняшний день решение этого вопроса оказывается наименее обеспеченным как организационно, так и методически;

– реализация компетентного подхода в инклюзивном образовании позволит разрешить имеющееся противоречие между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами. Усиление духовно-нравственного аспекта подготовки специалистов для инклюзивного образования в контексте информационно-образовательной среды позволит оптимизировать процесс формирования инклюзивной компетентности в плане его гуманитарной составляющей;

– в доступных для анализа научных работах недостаточно исследовано влияние информационно-образовательной среды на процесс формирования инклюзивной компетентности. Исследователи, как правило, не рассматривают процесс формирования инклюзивной компетентности в контексте использования потенциала информационно-образовательной среды вуза;

– анализ научных источников, посвященных современному состоянию проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза позволил сформировать понятийное поле исследования; определить в общем виде направления дальнейшего научного поиска: рассмотреть структуру инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза; определить компоненты, критерии, уровни, показатели инклюзивной

компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза; разработать и апробировать научно-педагогическое обеспечение процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

1.2. Методологические основы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза исследуется нами во взаимосвязи методологических знаний четырех уровней по Э.Г. Юдину: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического. При этом, исходя из понимания методологии как системы знаний, системы научно-исследовательской деятельности, мы учли и ее дескриптивную функцию (описательная, связанная с выявлением закономерностей и тенденций развития объекта исследования, формирование его теоретического описания, анализом понятийного состава и методов исследования), и прескриптивную функцию (нормативную, связанную с определением исследовательских ориентиров и методологическим обеспечением исследовательской деятельности).

На философском уровне мы опирались на общие философские категории и принципы познания, которые определяют гносеологическую позицию исследования:

– принцип единства теории и практики, который заставляет любое теоретическое исследование опираться на практику и препятствует стихийности практики благодаря ее глубокому теоретическому обоснованию. В исследовании формирования инклюзивной компетентности

студентов в информационно-образовательной среде вуза корреляция теории и практики выступает необходимым условием признания социальной актуальности такой компетентности студентов;

– принцип всестороннего изучения процессов и явлений, который ориентирует на рассмотрение явлений и процессов не произвольно, а в связи и зависимости от факторов внешнего влияния, на разных уровнях и разных условиях. Этот принцип предусматривает комплексное исследование проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, с установлением всех взаимосвязей, а также использованием в ходе исследования разных методов;

– принцип объективного и конкретного рассмотрения явлений и процессов, который предостерегает привнесению внешнего и субъективного при рассматривании сущности явлений и процессов;

– принцип логичности, который требует изучения генезиса объекта исследования, его теории и перспектив его развития. Этот принцип при формировании инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза проявляется в том, что он позволяет осмыслить логику развития самого понятия [24].

Формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза рассматривается нами в поле таких общих категорий диалектики, как сущность, явление, содержание, форма; причина и следствие; одиночное и общее.

В составе общенаучных методов исследования мы сосредоточились на таких подходах, как системный. Важным общенаучным средством и прескриптивным методологическим ориентиром в нашем исследовании стал системный подход. Методологический смысл системного

подхода, разработанный в 1960-х-в начале 1970-х гг. представителями философской науки, включает рассмотрение объекта исследования как системы, выявление ее составных элементов, установление, классификация и упорядочение связей между этими объектами, выделение из этих связей системообразующих, и использование их в исследовании [148].

Использование системного подхода как дескриптивного методологического средства позволяет нам описать историю развития инклюзивного образования, его внедрения в образовательную практику, как системное явление. Системный подход позволяет раскрыть системные свойства самого педагогического процесса, дает возможность многопланового понимания происходящих процессов в условиях инклюзивного образования.

Системность – одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (В.П. Беспалько, Г.Л. Ильин) [39; 147]. Системный подход позволяет моделировать педагогический процесс с учетом таких свойств как целостность, структурность, иерархичность, взаимозависимость системы и среды. Выделяя системные признаки явления инклюзивной компетентности студентов, мы опирались на системологические исследования (В.П. Беспалько, Г.Л. Ильина, В.И. Загвязинского, А.Г. Кузнецова, Н.В. Кузьмина), проведенные в социальных и педагогических науках [39;147;131;187;189;].

Обобщив ключевые положения вышеперечисленных исследователей, мы пришли к выводу, что говорить об инклюзивной компетентности как о системе возможно, ввиду:

- выделения ее как качественную единицу по форме, целевой направленности и содержанию;
- целостности по отношению к внешней среде;
- направленности ее составляющих элементов на

достижение определенной цели, их взаимосвязь и взаимодействие, что обеспечивает стойкость системы;

– структурности – наличие уровневой подчиненности, организованности, интегрированности ее составных;

– функциональности – проявление активности системы, ее способность к конструктивному, организационному действию;

– наличия внутренних системообразующих связей и факторов; – ценностной ориентированности;

– результативности.

Междисциплинарный характер исследуемой нами инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза обуславливает использование конкретно-научных подходов и методов исследования.

Деятельностный подход позволяет рассматривать профессиональную подготовку студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза комплексно, как процесс, и как систему по формированию у них профессиональных знаний, с учетом особенностей деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса и др. (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Я. Найн) [90; 96; 207; 231].

Акцентирование ценностных ориентаций в процессе формирования инклюзивной компетентности студентов предполагает в качестве конкретно-научной методологической основы исследования аксиологической подход, который позволяет определить ценности, на которых строится процесс формирования инклюзивной компетентности студентов. На основе аксиологического подхода категория ценностей рассматривается как компонент общественной и инклюзивной культуры, ценность определяется как ориентир и регулятор поведения и деятельности студента в информационно-образовательной

среде вуза. При этом мы опираемся на методологию аксиологического анализа инклюзивной компетентности студента через призму основ ценностного ряда, в основе которого лежат представления об общечеловеческой культуре, социокультурном характере образования, педагогике как элементе культуры, ценности жизни и здоровья (Б.М. Бим-Бад, А.Г. Кузнецов, В.М. Розин, В.А. Слостенин, О.Ф. Турянская и др.) [40; 187; 269; 290; 315].

Использование аксиологического подхода в рамках исследования позволяет нам проанализировать процесс формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза на разных его этапах, помогает выявить и осветить базовые ценности, которые являются главными в процессе формирования инклюзивной культуры и инклюзивной компетентности.

Целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом (Б.С. Гершунский, Г.Л. Ильин, А.С. Макаренко и др.) [99; 147; 212].

Личностный подход в педагогике вытекает из целостного. Он утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату. Представление о социально-

деятельной сущности личности, обретающей свое Я в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора (А.Н. Леонтьев) [207].

Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий (Е.В. Бондаревская, Е.Ф. Исаев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, и др.) [70; 152; 207; 246; 274; 285].

Использование личностного подхода в процессе формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза позволяет нам выделить собственное Я студента с ориентацией на инклюзивные ценности.

На наш взгляд, одним из главных конкретно-научных методов исследования процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза является компетентностный подход. Внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования направлено на улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление

содержания, методологии и соответствующей среды обучения.

Исследованиям возможности, структуры, видов компетентностного подхода, его составляющих посвящено много научно-исследовательских и практических работ. Этими вопросами занимались такие исследователи В.А. Адольф, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, А.Н. Гаюмонова, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, Е.Я. Коган, Н.С. Козлова, О.Е. Курлыгина, О.Е. Лебедев, И.П. Меденцева, О.В. Мухаметишина, О.И. Окуловский, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и тд. [6;38; 66; 97; 139; 144; 164; 165; 198; 203; 221; 229; 238; 322; 330]. Психологические и педагогические положения компетентностного подхода, общенаучные категории «компетентность и компетенция», их сущность раскрыты в работах В.В. Краевского, А.Н. Леонтьева, М.А. Холодной, А.В. Хуторского [179; 207; 327; 329].

Содержание, структура и функции компетентностей на педагогическом уровне рассмотрены О.Е. Лебедевым, Г. Селевко, В.В. Сериковым, А.П. Тряпицыной, А.В. Хуторским [203; 280; 286; 313; 329].

Проблемы компетентностного подхода, акцентирующего внимание на результате образования, рассматривали О.В. Акулова, А.П. Тряпицына И.Д. Фрумин и др. [13; 313; 322].

Ученые подчеркивают тот факт, что основная цель профессионального образования, это подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [139] и отмечают, что отличие компетентного специалиста от

квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но способен реализовать и реализует их в работе (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской) [139; 331].

Анализ исследований позволил выявить различные взгляды на компетентностный подход. Так, Е. Коган считает, что это принципиально новый подход, который требует пересмотра отношения к позиции учителя, к обучению учащихся; этот подход должен привести к глобальным изменениям от изменения сознания до изменения методической базы [164].

А.Г. Бермус подчеркивает, что компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др. [38].

Д.А. Иванов отмечает, что компетентностный подход это попытка привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда, подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях [144].

В.А. Болотов рассматривает компетентностный подход в образовании как обобщённое условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций [66; 67]. Компетентностный подход, по мнению, О.Е. Лебедева, это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [203].

Для реализации компетентностного подхода необходимо разработать модель формирования общих и

профессиональных компетенций. Так, в работе Л.Д. Давыдова «Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста» представлена модель формирования профессиональной компетентности, включающая содержательный, процессуальный и результативный блоки [111].

Для нашего исследования важна позиция А.В. Хуторского и И.А. Зимней, непосредственно изучавших компетентностный подход в образовании.

Исследователь А.В. Хуторской считает основополагающими, или ключевыми, компетенциями в образовании следующие: – ценностно-смысловая компетенция; – общекультурные компетенции; – учебно-познавательные компетенции,; – информационные компетенции,; – коммуникативные компетенции; – социально-трудовые компетенции; – компетенции личностного самосовершенствования (целью развития данного вида компетенций учителем используются задания на развитие навыков самоконтроля) [331].

Также нам важна позиция И.А. Зимней, которая выделяет десять основных компетенций, объединив их в три группы.

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире; компетенции интеграции: компетенции гражданственности; компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами,

конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие; компетенции в общении.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека: постановка и решение познавательных задач, компетенции деятельности, компетенции информационных технологий [139].

Через призму таких понятий, как «знания, умения, навыки» сущностные характеристики компетентности рассматривают такие исследователи Л.Д. Давыдов, О.С. Кузьмина, Т.В. Маркова, О.В. Мухаметшина, О.И. Окуловский и др.[112; 192; 215; 229; 238]. Различную классификацию компетентностей дают и другие исследователи.

Так В.А. Адольф различает предметную, психолого-педагогическую и методическую компетенции, которые в совокупности образуют так называемую функциональную или профессиональную компетентность [6]. В.И. Байденко отмечает, что компетенции и навыки разбиты на три категории: инструментальные, межличностные и системные. [30].

Для нашего исследования актуальна позиция А.П. Сманцер, который рассматривает компетенцию как сложное системное образование, в котором важно выявить его основные характеристики: мотивационную (готовность к проявлению компетентности); когнитивную (владение знанием содержания компетентности); поведенческую (опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях); ценностно-смысловую (обеспечение равных возможностей для всех детей); эмоционально-волевую (регулирование процесса и результата проявления компетентности).

Предложенная А.П. Сманцером иерархия компетенций, необходимых для эффективной работы учителя в условиях инклюзивного обучения, и их реализация в процессе

образовательно-воспитательной работы в вузе окажет положительное влияние на качество подготовки педагогов. Целенаправленное осуществление компетентного подхода в процессе профессиональной деятельности будет способствовать овладению будущими учителями методами и формами работы с детьми с особыми потребностями [291].

Зарубежные исследователи изучению ключевых компетенций также уделяли большое внимание. Так В. Хутмахер приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [363].

Современная тенденция развития образования на основе компетентного подхода через развитие компетентностей и компетенций нашла свое отражение и в нормативно-правовых документах. Так в «Стратегии модернизации российского образования» в качестве ключевых компетентностей предлагается:

– компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; – компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

– компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, обладать навыками самоорганизации);

– компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);

– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [304].

Компетентностный подход предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция (совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов) и компетентность (владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности).

К характеристикам компетентности исследователи (В.И. Байденко, А.Г. Бермус Л.Д. Давыдов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.В. Маркова, А.В. Хуторской и др.) [30;38;140;193;215;329] относят следующие:

- компетентность выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами; компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение;

- компетентность предполагает постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях;

- компетентность включает в себя как содержательный (знание), так и процессуальный (умение) компоненты.

В рамках нашего исследования компетентностный подход позволяет нам сформулировать, обосновать такое понятие как «Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза», описать структуру, критерии, показатели и уровни инклюзивной компетентности, разработать модель формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Поскольку результаты высшего профессионального образования описываются на основе компетентного подхода в таких категориях, как «компетенция» и «компетентность», нам необходимо рассмотреть эти понятия в нашем исследовании.

Качественной характеристикой оценки результатов образования определена компетентность, что актуализирует проблематику реализации компетентного подхода в образовательном процессе в целом, высшей школы в частности.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность». Их широкое применение вполне оправдано, особенно в связи с необходимостью модернизации содержания образования.

Для разделения общего и индивидуального в содержании компетентного образования мы будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция» и «компетентность».

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

Опираясь на В.И. Байденко, можно сказать, что компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Особенность компетентности состоит в том, что она формируется в процессе обучения и требует целенаправленного педагогического руководства и организации индивидом саморегулируемого учения.

В современной дидактике под «компетенцией» также понимаются общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретенные благодаря обучению [30]; знания, опыт,

необходимые для решения теоретических и практических задач [130; 330; 331]; особого свойства информационный ресурс (индивида, организации); совокупность опыта, знаний и навыков о способах организации и управления деятельностью для более эффективного достижения поставленных целей; интегративный показатель, включающий знания, предполагающие способность воспроизводить и объяснять информацию [276, с. 31–32].

Таким образом, под компетенцией понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Для нашего исследования актуальным является анализ опыта различных международных организаций и экспертов относительно толкования вышеупомянутых понятий. Так, Совет Европы, Международная комиссия экспертов Европейского союза, ЮНЕСКО, Министерство образования в Норвегии (Департамент технического образования и профессиональной подготовки), Международный Департамент Стандартов и другие организации в своих документах трактуют компетентность как способность применять знания, способности и навыки в конкретной деятельности; способности человека воспринимать и реагировать на социальный и индивидуальный заказ; взаимодействовать с другими людьми в социальном контексте и в профессиональных ситуациях.

Определяя компетенции как качественный показатель образования, Комитет по образованию Совета Европы предложил два подхода к классификации компетенций – процессуально-технологический (компетенции рассматриваются как способы надпредметных действий) и качественно-содержательный (компетенции разбираются на

основе совокупности знаний и умений в определенной социальной сфере) [260].

Анализируя эти концепции, отметим, что главным является способность применять приобретенные знания, способности и навыки в конкретной деятельности, в частности в профессиональной деятельности.

Эксперты программы Федерального статистического департамента Швейцарии и Национального центра образовательной статистики США и Канады запустили программу «Определение и отбор профессиональных качеств» (сокращенное название «DeSeCo») определяют понятие «компетенция» как способность успешно удовлетворять индивидуальные и социальные нужды, действовать и выполнять поставленные задачи. Они уделили особое внимание тому факту, что компетенция может проявляться только в деятельности личности [295].

Рассмотрев понятия «компетенция» и «компетентность» в педагогических исследованиях, можно сделать вывод, что «компетентность» шире «компетенции», и под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, но ее формирование неразрывно связано с процессом получения знаний, умений и навыков. Поэтому, можно сказать, что набор ЗУНов формирует ту или иную компетентность или компетентность определяет набор ЗУНов, которые должны участвовать в её формировании.

Далее нам необходимо проанализировать компетентность с психологической точки зрения. Как психологическая характеристика понятие компетентности включает не только когнитивную (знания) и операционно-технологическую (деятельностную) составляющие, а также мотивационную (эмоциональную), этическую, социальную и поведенческую.

Опираясь на труды И.А. Зимней, можно говорить, что компетентность как свойство индивида существует в различных формах:

- в качестве степени умелости;
- способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение);
- некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности [140].

Таким образом, можно дать определение компетенциям как качествам личности, задаваемым по отношению к определенному кругу процессов, нормативных обязанностей, полномочий и решаемых задач. Тогда компетентность является практической реализацией компетенции, ее воплощением в конкретных действиях и поступках в профессиональной деятельности, включая личностное отношение к этой деятельности, а компетентностный подход – процесс обучения на основе компетенций.

Проведя теоретический анализ научно-методической литературы и рассмотрев иерархию таких понятий как компетенция и компетентность, можно сделать вывод, что современной педагогической науке есть ряд существенных противоречий и несогласованностей в понятиях.

По мнению О.М. Бобиенко, в настоящее время не существует общепринятого определения компетенции, однако выработано единое смысловое поле, включающее в себя общее понимание того, что компетенция: относится к личности обучаемого или специалиста; не сводится к знаниям, умениям и навыкам; может быть сформирована и диагностирована в специальном образом организованной учебно-профессиональной деятельности студентов (в реальной квазипрофессиональной деятельности) [41].

Поэтому, определяя свою позицию, мы, вслед за И.А. Зимней, рассматриваем компетентность и компетенции

как взаимоподчиненные компоненты активности субъекта и это наиболее приемлемая позиция для нашей диссертационной работы.

Компетенцию мы полагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности, а компетентность – интегральное качество личности – это успешно реализованная в деятельности компетенция.

Необходимостью рассмотрения информологического подхода в нашем исследовании является наличие такого интегрированного компонента, как информационно-образовательная среда в самом понятии «Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза».

Теоретические основы процессов информатизации социума отражено в работах отечественных ученых, посвященных многоаспектным проблемам использования информационных технологий в сфере образования: А.А. Андреев, Ю.В. Драгнев, Е.С. Полат, И.В. Роберт, и др.[20; 121; 124; 249; 264].

По мнению ученых, информологический подход становится методологической основой не только информатики, но и любой предметной и образовательной областей, формирует аксиологические подходы к информации, восстанавливает целостность и полноту представлений об информационной картине мира и соответствующего миропонимания в информологическом контексте жизни на Земле и процессов в Космосе.

Также ученые констатируют, что суть информологического подхода заключается в том, что при изучении любого объекта, процесса или явления в природе или обществе прежде всего, выявляются наиболее характерные для него информационные аспекты.

В основе информологического подхода лежит принцип информационности, согласно которому: информация является универсальной, фундаментальной категорией; практически все процессы и явления имеют информационную основу; информация является носителем смысла (содержания) всех процессов, происходящих в природе и обществе; все существующие в природе и обществе взаимосвязи имеют информационный характер.

В контексте создания единой образовательной информационной среды информологический подход в широком смысле выступает как инструмент формирования информационной культуры, информационного миропонимания, информационной грамотности и т.д.

Также различные ученые подчеркивает, что спецификой информологического подхода в педагогике является интеграция научного знания из разных областей. Эта интеграция идет по нескольким направлениям.

Во-первых, переносятся идеи и представления из одной области знания в другую (например, идеи о свойствах информации, ее переработке, представленные в кибернетике и информатике).

Во-вторых, используются понятийно-концептуальный аппарат, методы и иные познавательные средства из разных наук; некоторые методы преобразования информации – из информатики; такие общенаучные подходы, как моделирование, системные структурные, вероятностные представления и методы поиска, проверки, совершенствования качественно новых путей и средств обучения и воспитания – из программированного и компьютерного обучения, философии, социологии;

В-третьих, формируются комплексные межнаучные проблемы и направления исследования (например, в постановке вопросов методологии, таких как роль и место моделирования в обучении, методов изучения сложных

педагогических систем, соотношения структурного и функционального подходов к изучению видов научных и учебных знаний, роль и место вероятностных методов в педагогической диагностике и др. [21;82;123]. Информологический подход в образовании предполагает сформированную информационную компетенцию.

Технологический подход нашего исследования составили методы, средства и технические процедуры, которые обеспечили получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, и представлен совокупностью конкретно-научных методов научно-педагогического исследования.

Методы педагогического исследования – это способы изучения педагогических явлений, получения научной информации о них с целью установления закономерных связей, отношений и построения научных теорий.

Таким образом, подводя итог описанию выбранных методологических основ исследования проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, можно сказать, что методологической основой нашего исследования были выбраны философский, деятельностный, системный, компетентностный подходы в совокупности с аксиологическим, личностным, информологическим и технологическим.

1.3. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза необходимо рассматривать в контексте внедрения инклюзии и инклюзивного образования в современную

образовательную систему. Процесс образования неразрывно связано с самим процесс формирования инклюзивной компетентности. Для того чтобы раскрыть структуру инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза сначала необходимо раскрыть понятия, отражающие специфику данной структуры: инклюзия и инклюзивное образование, инклюзивная культура, среда, информационная среда, профессиональная компетентность.

Рассмотрим понятия инклюзия и инклюзивное образование соответственно нормам международного права. ЮНЕСКО понимает инклюзию как позитивную реакцию на разнообразие учащихся и восприятие их индивидуальных отличий не как проблемы, а как возможность обогатить учение [350]. В совокупности все международные документы, которые мы рассматривали в §1.1, провозглашают право каждого человека на образование и право получить такое образование, которое не дискриминировало бы его ни по какому из признаков.

Новые идеи, знания, концепции, которые приобретают наибольшую социальную значимость для социума и выступают в качестве измененных базовых педагогических ценностей, накладывают отпечаток на виды, методы, способы, приемы педагогической деятельности на инклюзивное образование как педагогический феномен. Акцентируется внимание и на целесообразности выделения такого феномена, как «инклюзивная культура». У разных авторов понятие «культура» трактуется как:

1) «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение» [237, с. 313];

2) «все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности» [242, с. 84].

Как системное образование профессионально-педагогическая культура представляет собой «совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов педагогической деятельности, развития и реализации личностных сил педагога, его способностей и возможностей» [289, с. 198].

Инклюзивная культура рассматривается нами как составляющая профессионально-педагогической культуры [325]. Инклюзивная культура – это культура, в которой существуют возможности включения населения в современный социальный процесс. С.В. Алехина [17] в своей работе об инклюзивной культуре ссылается на профессора Стокгольмского университета Ульфа Йонсона, по мнению которого обучение может называться инклюзивным при условии включения ребенка в культуру образовательного учреждения.

Исследуя проблему профессиональной подготовки к осуществлению инклюзивного образования, нельзя не затронуть понятие инклюзивной готовности педагогов к такому роду профессиональной деятельности. В.В. Хитрюк считает, что инклюзивная готовность педагога, рассматриваемая как социальная установка, определяется с точки зрения сложного интегрального субъектного качества личности, опирающегося на комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [325].

Через два основных показателя рассматривается профессиональная готовность и психологическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования С.В. Алехиной, М.А. Алексеевой и Е.Л. Агафоновой [17].

Структурно-содержательный анализ одного из базовых понятий исследования «информационно-образовательная

среда» предполагает установление сущности его составляющих – среда, образовательная среда, информационная среда. В отечественной педагогике термин «среда» начал активно использоваться в 20-е годы XX века. С.Т. Шацкий разрабатывал «Педагогику среды», П.П. Блонский описывал «общественную среду ребенка», А.С. Макаренко раскрывает в своих трудах «окружающую среду». Названные авторы доказывали, что объектом воздействия педагога должны быть условия, среда бытия, внутренние условия – эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки, а не сам ребенок [158]. Исследователь В.А. Ясвин, анализируя понятие образовательной среды, ссылается на исследования Д.М. Марковича, определяющего среду как совокупность естественных и искусственных условий, в которых осуществляется жизнедеятельность человека; Л.В. Максимовой, трактующей среду человека как сложное образование, включающим целый ряд взаимосвязанных компонентов природного и социального характера; Н.Б. Крыловой, которая предлагает понимать среду как часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов. При этом основными параметрами среды являются отношения, ценности, символы, вещи, предметы; исследования Л.И. Божович, определяющей среду как особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, обуславливающих и динамику развития, и новые качественные образования [354].

Понятие среды приобретает особую актуальность в ракурсе рассмотрения проблем инклюзивного обучения. Это связано с тем, что включение ребенка с особыми образовательными потребностями предъявляет новые требования к ее организации. Изменение касается

технологических, организационно-методических, нравственно-психологических и других параметров.

Понятие «образовательной среды» разрабатывается на протяжении последних десятилетий учеными разных стран, таких как М.М. Князев, Н.Б. Крылов, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др. [121]. Вопросы конструирования образовательной среды в применении к практике обучения и воспитания рассмотрены в работах О.С. Газмана, В.М. Кларина, И.Д. Фрумина и др. [322].

«Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и предметно-пространственном окружении» [355].

В современной педагогике образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса [20].

С позиций психологии, по мнению Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и др., развивающая среда это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение [90; 96; 207].

В современных условиях информатизации и информационного общества образовательная среда использует уникальные возможности информационных и коммуникационных технологий. Исследователь Е.Ю. Грудзинская актуализирует внимание на вопросах развития информатизации общества и образования, ссылаясь на труды В.Я. Ваграменко, С.Д. Каракозова, А.А. Кузнецова, М.П. Лапчика, А.И. Ракитова, И.В. Роберт, Е.К. Хеннера и др. [110].

Резервы использования в педагогическом процессе возможностей информационно-образовательной среды раскрыты такими исследователями, как А.А. Андреев, Б.С. Гершунский, Ю.В. Драгнев, Е.С. Полат, А.В. Хуторской и др. [20; 99;121; 249; 333]. По мнению И.В. Роберт, информатизация образования как новая область педагогической науки призвана решать многочисленные задачи [264].

Понятие образовательной среды определено общими факторами, обеспечивающими образование личности, и обязательно предполагает включенность в него основных субъектов – обучающихся и педагогов, которые также являются ее носителями и компонентами.

Таким образом, возникновение и развитие информационно-образовательной среды можно считать совершенно естественным и органичным. В самом понятии информационно-образовательной среды сочетаются две ее функции: информационная и образовательная. Поскольку образовательная и информационная функции неразрывно связаны между собой, термин «информационно-образовательная среда» можно использовать для обозначения образовательной среды, базирующейся на широком применении информационных технологий.

Новые информационные технологии открыли возможности для совершенствования процесса образования. Это широкое внедрение средств информационных технологий для наглядного, динамичного представления учебной информации с использованием видеоизображений, звука и удаленного доступа к информационным ресурсам; непрерывность и преемственность компьютерного обучения на всех уровнях образования – от дошкольного до послевузовского [173].

Информационную среду как часть информационного пространства, рассматривает ученый А.Н. Косолапов и

констатирует, что вид деятельности определяет характер информационной среды: если эта деятельность является образовательной, то и среда будет являться информационно-образовательной [177].

Существуют различные определения информационно-образовательной среды, в которых основной является ее техническая составляющая, т.е. аппаратное и программное обеспечение (Б.Л. Агранович, А.Н. Косолапов, В.В. Крюков, С.С. Лебедев, и Л.А. Осиповой др.) [5; 177; 184; 204; 239].

В частности, С.С. Лебедев утверждает, что интегрированная информационно-образовательная среда представляет собой программный продукт, предоставляющий обучающемуся интерфейс для быстрого и удобного доступа к базе знаний [204].

В определении В.В. Крюкова акцент ставится на аппаратной составляющей [184]. По мнению Л.А. Осиповой у информационной среды существуют определенные параметры, в частности материальное, информационное, коммуникативное обеспечение [239].

Обобщая изложенное выше, можем утверждать, что распространение практики инклюзивного образования предъявляет новые, более высокие профессиональные требования ко всем специалистам. Чтобы деятельность в такой среде была эффективной, необходимо иметь навыки работы с информацией, которые необходимо формировать в процессе обучения. Информационная среда содержит информацию в виде данных и знаний, а извлечь из них информацию и применить ее для решения необходимых задач может только человек с развитой информационной компетентностью.

В контексте нашего исследования детально остановимся на анализе понятие «профессиональная компетентность», который используются при описании

профессиональной деятельности педагогов. Толкование этого понятия широко представлено в многочисленных психолого-педагогических исследованиях, однако в настоящее время отсутствует однозначное определение понятия профессиональной компетентности.

Так, Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова под профессиональной компетентностью подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [137]. Б.С. Гершунский [99] считает, что профессиональная компетентность дает возможность реализовать профессиональные и личностные качества личности. В.И. Байденко [30] трактует определение профессиональной компетенции как овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности. Профессиональную компетентность как совокупность различных видов компетентностей: специальной (профессиональной), методической, аутопсихологической, социально-психологической, дифференциально-психологической) предлагает рассматривать Е.М. Кузьмина [190]. А.Н. Гамаюнов включает в профессиональную компетентность такие составляющие, как специальная компетентность, коммуникативная компетентность, аутокомпетентность (саморегуляция), навыки устной и письменной речи, организаторская компетентность, поисково-исследовательская компетентность [97].

По А.П. Сманцеру профессиональная компетентность педагога – это наличие определенного запаса знаний, позволяющих действовать самостоятельно при решении педагогических проблем; способность применять определенные профессиональные педагогические умения при решении нестандартных проблем; единство теоретической и практической готовности к осуществлению

педагогической деятельности; интеграция опыта, теоретических знаний и практических умений; наличие общей культуры личности, а также значимых для педагога личностных качеств [291].

В контексте рассмотренных в ходе анализа научных источников содержания ключевых для данного диссертационного исследования дефиниций – инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная политика, инклюзивная культура, информационно-образовательная среда, компетентность, профессиональная компетентность, приходим к выводу, что инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза является составляющей профессиональной компетентности, необходимой для реализации инклюзивного образования в условиях современного информационного общества.

В целях дальнейшей конкретизации содержания и уточнения трактовки понятия «инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде» мы обращались к методу поэлементного анализа, что позволило выделить в инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза структурообразующие компоненты.

Структуру инклюзивной компетентности К.С. Бовкуш понимает как единство взаимно-обусловленных компонентов: диагностического, ориентировано-прогностического, конструктивного, проекционного и организационного [42]. Ю.В. Шумиловская экспериментальным путем доказывает, что ведущими являются мотивационный, когнитивный, креативный, деятельностный компоненты профессиональной компетентности [347].

Исследователь О.С. Кучерук выделяет мотивационно-ценностный, когнитивно-операционный, рефлексивно-

оценочный компоненты инклюзивной компетентности и подчеркивает их неразрывную взаимосвязь [199].

Аналогичную позицию занимают М.Е. Чайковский [336, с. 19] и И.Н. Хафизуллина [323], выделяя в структуре инклюзивной компетентности мотивационный, когнитивный, рефлексивный и операционный компоненты. Структурный анализ компонентов инклюзивной компетентности показал неоднозначность взглядов исследователей.

В исследовании структуры инклюзивной компетентности мы опираемся на позицию И.Ф. Исаева и В.А. Сластенина [152; 290], которые рассматривают компетентность как сложное в структурном отношении понятие, предполагающее наличие достаточно разнородных компонентов педагогического профессионализма.

Проведенный теоретический анализ понятия «профессиональная компетентность» позволил сделать вывод, что структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза может быть представлена совокупностью компонентов, отражающих качество действий студентов, будущих педагогов, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических задач в условиях инклюзивного образования, наполненных определенным содержанием.

Поскольку инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза рассматривается на основе информологического подхода, а ее формирование предполагается средствами и методами информационно-образовательной среды вуза, то и в структуру инклюзивной компетентности мы включили информационный компонент, неразрывно связанный с когнитивным.

Опираясь на мнения исследователей в области профессиональной компетентности будущих педагогов, выявлено, что любая компетентность – это качество, характеристика личности профессионала.

Но в то же время в работах ученых не нашло отражения влияние духовно-нравственного наполнения содержания процесса образования на формирование профессиональных компетентностей.

Поэтому сочли целесообразным и необходимым включение в структуру инклюзивной компетентности студентов, формируемую в условиях информационно-образовательной среды вуза, духовно-нравственного компонента.

Обобщая изложенное выше, представляем структуру инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза как единство мотивационного, рефлексивного, когнитивно-информационного и духовно-нравственного компонентов (рисунок 1.1).

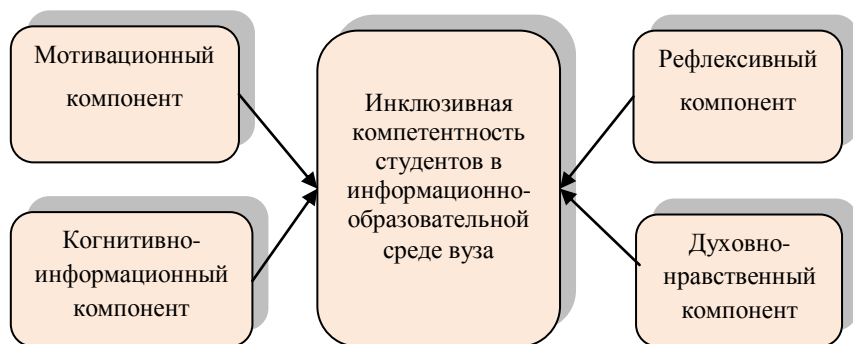


Рисунок 1.1 – Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя выделен в исследованиях В.А. Адольфа, И.А. Зимней, С.В. Соколовой, И.А. Турченко, И.Н. Хафизуллиной и др. [6; 139; 295; 314; 323].

Поскольку мотив является внутренним регулятором будущих действий человека, то и он движущей силой поведения в структуре личности выступает мотивация, которая в научной психолого-педагогической литературе определяется как совокупность причин психологического характера, обосновывающих поведение, направленность и активность этого поведения [317] и как способность личности на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий [323].

Для контекста нашего исследования представляет интерес позиция Г.В. Безюлевой, которая считает, что мотивы, потребности, цели, ценностные установки определяют уровень заинтересованности человека в приобретении профессиональных компетенций, а также мотивацию достижения, ресурс успеха, стремление к качеству своей работы, способность к самомотивированию, уверенность в себе, оптимизм [34]. В частности, мотивы и установки на принципы инклюзии направлены на принятие ее идеологии и философии.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза характеризуется полной личностной заинтересованностью, положительной направленностью на реализацию педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного обучения. Сформированность данного компонента говорит о мотивационной готовности студента, как будущего

профессионала, к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования [335].

Студенту, как будущему педагогу, для успешного осуществления педагогической деятельности в условиях инклюзии, необходимо наличие системы ценностей, определяющих его отношение к проводимой им деятельности, включающей профессиональные ценности. Профессионально-педагогические ценности – это личностные ориентиры, на основе педагог отдает предпочтение, овладевает и реализовывает свою профессиональную педагогическую деятельность [314].

Наиболее значимой для данного компонента является направленность личности будущего педагога на профессиональную деятельность в условиях инклюзии, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала [314].

Качества личности в структуре профессиональной компетентности ученые отражают путем выделения личностного (В.А. Адольф, В.В. Краевский и А.В. Хуторской.) [7; 179; 332], профессионально-личностного, эмоционально-волевого (И.А. Зимняя, и др.) [141] и эмоционального компонентов.

Учитывая значимость мотивирующего начала для деятельности, считаем, что уровень сформированности мотивационного компонента будет оказывать влияние на развитие других компонентов инклюзивной компетентности.

Когнитивно-информационный компонент в структуре инклюзивной компетентности выделен на основе изучения позиции И.А. Зимней [139], которая классифицирует компетентности, объединила в одну группу информационную и когнитивную компетентности. Такой

подход, по нашему мнению, является целиком логичным, поскольку умение осуществлять поиск и отбор информации одновременно относится и к информационной компетентности, и к когнитивной, отражающей способность использовать данную информацию для получения определенных новых знаний.

Различные аспекты, связанные с процессом развития и формирования когнитивной компетентности обучающихся, рассматривались в работах Ю.Е. Борисовой, Е.В. Вязовой, В.И. Гинецинского, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, О.В. Потаниной, М.А. Холодной и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют различные подходы к определению понятия «когнитивная компетентность» и «когнитивная компетенция». Так, Е.В. Вязова определяет когнитивную компетентность учащихся как «владение учеником совокупностью компетенций в сфере самостоятельной репродуктивной и продуктивной познавательной деятельности, соотнесённой с объектами реальной действительности» [94, с. 25].

По Л.А. Осиповой когнитивная компетентность представляет собой «интегральное качество личности, обеспечивающее её стремление и готовность реализовать свой потенциал при успешном решении проблемных задач в процессе учебной и других видов деятельности» [239, с. 9]. Когнитивную компетенцию как форму «существования знаний, умений, образованности в целом, которая приводит к личностной самореализации, нахождению выпускниками своего места и сокращению периода адаптации к новым условиям деятельности» и определяет когнитивную компетенцию как «результат образования...» рассматривает О.В. Потанина [255, с. 301].

Европейское сообщество интерпретирует когнитивную компетенцию как «готовность к постоянному повышению

образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию» [137, с. 63]. Наличие когнитивной компетенции предполагает овладение логической, методологической и общеучебной деятельностью, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами [327].

Обобщая изложенные выше позиции исследователей, констатируем, что, рассматривая компетентность как результат образовательного процесса, можно определить когнитивную компетентность как совокупность определенных знаний, умений и опыта познавательной деятельности, сформированных на основе актуализации когнитивных механизмов и процессов.

Проанализируем вторую составляющую когнитивно-информационного компонента инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза – информационный компонент. В условиях информатизации системы профессионального образования информационная компетентность становится необходимым условием качественного преподавания.

Необходимо отметить, что в современной научной литературе сосуществуют родственные термины, в частности «медиакомпетентность», «медиаграмотность», «информационно-технологическая компетентность», «информационная компетенция», «компьютерная грамотность» «информационная культура специалиста», содержание которых во многих случаях отождествляется [31, с. 7].

В научной литературе по аналогии с употреблением понятий «компетенция» и «компетентность» имеет место и использование терминов «информационная компетенция» и «информационная компетентность». На сегодняшний день

наиболее общей трактовкой понятия «информационная компетенция» можно считать определение, данное О.Б. Зайцевой, которая характеризует информационную компетенцию как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определённого набора личностных качеств [133].

А.Л. Семенов определяет информационную компетенцию как «новую грамотность», в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технических средств [282].

С.В. Тришина даёт определение информационной компетенции как «интегративного качества личности», являющегося результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности [312].

По мнению Г.А. Поповой [252] информационная компетенция – это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению профессиональной деятельности с помощью информационных технологий. Сформированное умение работать с информацией по мнению Е.Г. Пьяных, это и есть информационная компетенция [259].

А.Г. Пекшева определяет информационную компетенцию как совокупность умений и навыков получения и обработки информации [244]. Д.М. Грицков, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев считают, что

информационная компетенция – это владение новыми информационными технологиями, понимание диапазона их применения в образовательном процессе, а также критическое отношение к распространяемой информации [107].

В исследовании О.В. Акуловой информационная компетенция трактуется как базовая компетенция, которая обеспечивает профессиональную мобильность человека и опирается на универсальное умение работать с разными источниками информации [13].

Так как в научно-педагогической литературе нет общего мнения по поводу употребления терминов «информационная компетенция» и «информационная компетентность» в диссертационном исследовании будет логично подвергнуть анализу и термин «информационная компетентность».

Различные аспекты проблемы формирования информационной компетентности исследуются в трудах российских и зарубежных ученых, в частности: вопросы улучшения качества высшего образования (А.М. Алексюк, В.П. Андрущенко, Я.Я. Болюбаш, В.Г. Кремень); психологические, педагогические, организационные, технические, теоретические и практические аспекты применения информационных технологий (М.И. Жалдак, В.М. Кухаренко, М.Ю. Моисеева, Н.В. Морзе, Е.С. Полат, В.И. Солдаткин и др); вопросы формирования информационной культуры и компетентности специалистов (Н.В. Баловсяк, С.А. Барановская, И.А. Быков, М.С. Головань, Ю.О. Туранов). Различные аспекты определения и формирования информационной компетентности отразились в диссертационных исследованиях О.А. Кизик, А.Ю. Петухова и др. (для учащихся средних общеобразовательных учебных заведений); Е.В. Панюковой, Н.Г. Витковской, А.М. Витт и

др. (для обучающихся в высших учебных заведениях). Разнообразные факторы развития данной компетентности, содержание и технологии ее формирования анализируют в своих трудах М.И. Глотова, Е.В. Панюкова, М.Ю. Порхачев.

Понятие «информационная компетентность» многие авторы рассматривают, как способность личности самостоятельно искать, анализировать, организовывать, представлять и передавать информацию.

Так, О.Г. Смолянинова [293] рассматривает информационную компетентность как универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание.

Л.А. Осипова под информационной компетентностью понимает умение ориентироваться в обширном, бурно обновляющемся и растущем информационном поле, быстро находить необходимую информацию и встраивать её в свою систему деятельности, применять для решения практических и исследовательских задач [239].

О.И. Миронова определяет информационную компетентность как способность эффективно выполнять информационную деятельность с использованием информационно-коммуникационных технологий [227].

С учетом многоаспектности понятия информационной компетентности, исследователи объединяют ее с феноменом информационного общества, с технологической революцией, с появлением и распространением электронных информационно-коммуникативных технологий и с информатизацией образования. Информационную компетентность необходимо рассматривать как сложное системное образование, отражающее интеграцию знаний о современных

информационных технологиях, особенностях и способах их использования в образовательном процессе.

По мнению Б.С. Гершунского информационная компетентность неразрывно связана с информационной культурой и является одним из обязательных компонентов информационно развитой личности [99]. Таким образом, можно констатировать, что информационная компетентность позволяет человеку обусловить свои информационные потребности, выбрать наиболее адекватные информационные технологии для их удовлетворения и использования в своей деятельности, освоить эти технологии и применять их возможности в профессиональной деятельности.

Обобщая изложенные выше позиции исследователей относительно определения дефиниции «информационная компетенция» и «информационная компетентность», резюмируем, что общим для этих определений является следующее: информационная компетенция связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе современных информационных технологий и решением повседневных учебных задач средствами этих технологий. Поэтому считаем вполне логичным включить в структуру инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза когнитивно-информационный компонент как отражение интегративного единства специальных знаний и знаний и умений работы с информацией.

В последние годы возрастает значимость духовно-нравственного воспитания студенчества в процессе профессиональной подготовки. Современные учёные изучают феномен духовности и нравственности, духовно-нравственного воспитания с позиций двух подходов – светского и религиозного.

В данном исследовании в обосновании включения духовно-нравственного компонента в структуру инклюзивной компетентности нами представлен светский подход.

Рассматривая понятия «духовность», важно отметить, что проблема духовности человека нашла обширное отражение в разнообразных аспектах научного знания: философском, педагогическом, психологическом. Проблема духовности рассматривается в истории, культурологии, философии, психологии, святоотеческой литературе. Однако, несмотря на значительное количество исследований сущности понятия «духовность», в научной литературе до сих пор нет однозначной его трактовки.

Как научная категория духовность раскрывается в работах М.А. Белокрыса, С.Б. Брижатовой, Г.Г. Волощенко, А.Д. Жаркова, А.С. Каргина, Е.Л. Кудриной, Н.И. Лебедевой, А.П. Нестеренко, В.Е. Новаторова, В.Г. Рыженко, Н.В. Серёгина, А.В. Соколова, В.В. Стебляка, Е.Ю. Стрельцовой, В.В. Туева, Б.А. Федулова, Н.Ф. Хилько, Н.А. Хренова, Н.Н. Ярошенко [123; 343].

На наш взгляд, духовность и нравственность являются важнейшими, базисными характеристиками личности студента. По мнению П.Г. Чижова, наиболее глубокие суждения о сущности духовности человека отражены в работах И. Канта, который обосновал важное положение о сформированности у человека внутреннего духовного мира, «морального закона». Если такой закон сформирован, то он становится личностью духовной, способной к возвышенному переживанию, к нравственному отношению к другим людям [339, с. 311], что очень важно для инклюзивного образования. Автор констатирует, что подлинной духовностью могут быть названы только те духовные достижения и установки, которые имеют гуманистическое содержание и несут в себе непреходящие

социальные ценности, такие, как истина, добро, справедливость, красота, святость и другие [339, с. 312].

Эту позицию разделяет и О.Н. Четверикова, указывая на то, что подлинная духовность не должна быть глобальной духовностью, а должна базироваться исключительно на принципах отечественной морали [337].

Педагогика понимает под духовностью содержание, отражающее ценности (смыслы) и соответствующий им опыт, противоположные эмпирическому («материальному») существованию человека. Духовность становится равноправна нравственности [14; 40].

Полагая, что главным для нравственной характеристики личности является преобладающий для нее способ отношения к другому человеку, мы согласимся с Б.С. Братусем, который разделяет понятия нравственности и духовности [79, с. 67–75].

С точки зрения психологии, духовность, включая в свое содержание душевность, обозначает индивидуальную выраженность в системе мотивов личности двух фундаментальных потребностей: идеальной потребности постижения и социальной надобности жить и действовать «для других».

Исследователи В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев связывают духовность и нравственность. «Говоря о духовности, мы имеем в виду, прежде всего, ее нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими ценностями социальной, общественной жизни, следование идеалам истины, добра и красоты... Духовная жизнь человека всегда обращена к другому, к обществу, к роду человеческому. Нравственность есть одно из измерений духовности человека» [152].

Нравственность – совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и

обществу. В сочетании они составляют основу личности. Нравственность представляет собой ценностную структура сознания, общественно необходимый способ регуляции действий человека. Нравственное воспитание – непрерывный процесс, оно начинается с рождения человека и продолжается всю его жизнь [124].

Такие исследователи, как А.Г. Адамова, Т.П. Власова, Т.В. Емельянова, Е.И. Исаев, И.Д. Лушников, Н.Н. Никитина, В.И. Слободчиков проводят взаимосвязь между понятиями «нравственность» и «духовность» через категорию «духовно-нравственное воспитание» [79].

Духовно-нравственное развитие личности студента – будущего специалиста, обеспечивается комплексным развитием, взаимодействием и реализацией в профессиональной подготовке личностного потенциала студентов, и, прежде всего свойств, составляющих ценностный и духовный потенциалы личности [343].

Родоначальник педагогической антропологии в России К.Д. Ушинский писал о необходимости осознания человеком своей высокой нравственной миссии. Под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс «содействия становлению внутреннего мира человека, формированию у него: нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма); нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости); нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний); нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли)» [206, с. 63].

Целью духовно-нравственного воспитания является духовно-нравственное совершенствование человека

воспитание сердца, «возвышение сердца» как центра духовной жизни, научение сердца любви [318].

Так Т.И. Петракова [245] констатирует, что с воспитанием сердца связан нравственный выбор личности, формирование мотивов к той или иной деятельности. Духовно-нравственное воспитание связано, прежде всего, с внутренним миром личности, с усвоением ею духовных ценностей.

Исследователь Ю.В. Шаров утверждает, что «для того чтобы та или иная духовная ценность стала объектом потребности личности, необходима социальная опосредующая деятельность общества по организации и отбору этих объектов, нужны определенные факторы, которые ее вызывают» [343, с. 25]. Это осознание связано с личностью студента, с пониманием стоящих перед ним задач в его будущей профессиональной деятельности.

На необходимости воспитательной функции образования настаивает О.Н. Четверякова [337]. Развивая ее позицию, можно сказать, что для формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде необходимы определенные ценностные установки студентов, имеющие под собой базовые, исключительно гуманистические установки.

О приоритете гуманизма и отрицании трансгуманизма нам говорит и исследователь Г.И. Царева [334]. Переосмысление и трансформация общечеловеческих ценностей в собственные, означает нравственную воспитанность.

С позиции светского подхода вопрос о духовной основе образования является одним из ведущих в работах ученых, педагогов, таких как Е.П. Белозерцев, З.В. Видякова, М.В. Захарченко, А.А. Корольков, А.Ф. Киселев, В.М. Кларин, В.М. Меньшиков, С.И. Маслов, Н.Д. Никандров, Т.И. Петракова, В.И. Слободчиков,

Т.В. Складорова, Н.Д. Шеховская и др. Исследователи говорят также и о необходимости восстановления духовности в современном обществе, особенно на пути его информатизации [343].

Проблему духовной сущности человека, динамики его духовного формирования, представленную в трудах отечественных педагогов, в частности Ю.П. Азарова, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Водовозова, И.П. Волкова, И.П. Иванова и др. исследует Ю.В. Драгнев, отмечая ее актуальность для нас [124].

В свое время, В.В. Зеньковский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский осуществили попытку объединить основные идеи православия с идеями светской педагогики, раскрыть внутреннюю связь современных им достижений отечественной педагогической мысли с тем целостным представлением о человеке, которое дает христианство [124].

Проблемы и идеи связи православия и светской педагогики в области духовного воспитания разрабатываются в исследованиях Т.Т. Власовой, Е.А. Карунина, Ф.Н. Козырева, Н.В. Маслова, Е.В. Шестуна, В.В. Складневой, И.А. Соловцовой, В.Ю. Троицкого [343].

Наиболее глубокий смысл вопроса духовности отражен в христианской антропологии Григория Нисского, Феофана Затворника, Иоанна Кронштадского и в идеях основоположника педагогической антропологии К.Д. Ушинского, ученых Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, Г.И. Челпанова и других, где сущностными характеристиками личности является духовность и нравственность [124].

На основе проведенного анализа научных источников установлено, что духовно-нравственное воспитание – целенаправленное воздействие на личность студента в

процессе обучения и воспитания, в процессе которого обеспечивается интериоризация гуманистических ценностей студентами, для их дальнейшей профессиональной деятельности в условиях информационного общества.

Поскольку базовыми характеристиками личности студента являются духовность и нравственность, мы, опираясь на позицию А.П. Сманцера, который подчеркивал значимость формирования личностных качеств педагога, в структуру инклюзивной компетентности включили духовно-нравственный компонент.

Содержание духовно-нравственного компонента инклюзивной компетентности студента включает в себя готовность к принятию «нетипичного» ребенка через милосердное, доброжелательное, теплое отношение к нему, к выполнению функциональных обязанностей учителя-предметника, классного руководителя, тьютора в условиях внедрения в образовательный процесс инклюзии с позиций инклюзивной этики. Среди них – анализ педагогических явлений и фактов, связанных с особенностями «нетипичных» детей, детей с особыми образовательными потребностями, проектированию, организации и осуществлению коррекционной, контрольно-оценочной, учебно-воспитательной деятельности, что особенно актуально в условиях инклюзивного образования.

Необходимость в структуре инклюзивной компетентности рефлексивного компонента обусловлена значимостью рефлексии как механизма, существенно влияющего на профессиональное поведение.

В этом направлении есть значительное количество научных работ. В частности, исследования Т.Д. Барышевой [33] посвящены развитию профессионального сознания и самосознания будущих педагогов на основе рефлексии.

Обучение навыкам саморефлексии является значительной частью обучения.

В научно-педагогической литературе часто используется термин «рефлексивная компетентность», введенный в научный оборот О.А. Полицук, под которой автор понимает профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [249].

Исследование проблем профессиональной подготовки в научной литературе выявило наличие различных трактовок категории «рефлексивная компетентность».

Так, В.А. Метаева выделяет рефлексивную компетентность как акмеологический феномен, способствующий достижению наивысших результатов в деятельности, и определяет ее как метакомпетентность [225].

Рефлексивная компетентность проявляется в способности к осмыслению и анализу реальных педагогических ситуаций [323, с. 65].

Рефлексивная компетентность является неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности, обеспечивая результативность педагогической деятельности и может рассматриваться как качество личности, которое позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексию, что способствует развитию и саморазвитию, творческому подходу в учебной и профессиональной деятельности [302].

В рамках данного исследования можем рассматривать рефлексивный компонент как элемент инклюзивной компетентности, который характеризует умение

осуществлять рефлексию в процессе профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

С целью уточнения и расширения понятия «инклюзивная компетентность» нами проанализированы подходы ряда исследователей (таблица 1.1).

Таблица 1.1 – Различные определения «Инклюзивная компетентность»

Автор	Определение понятия
И.Н. Хафизуллина	Интегративное личностное образование, обуславливающее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [323].
М.Е. Чайковский	Достигнутый уровень сформированности социально-психологической составляющей и специальной составляющей, включающий мотивацию к работе в инклюзивном образовании и владения специальными навыками профессиональной деятельности [336].

<p>О.С. Бородина</p>	<p>Интегративно-личностное образование, которое обуславливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая различные образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая их включение в общеобразовательную учебную среду, создавая условия для их развития и саморазвития, полноценной социализации за счет непосредственного овладения здоровьесберегающими технологиями [76].</p>
<p>О.С. Кучерук и Ю.Д. Бойчук</p>	<p>Интегративно-личностное образование, которое обуславливает способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая различные образовательные потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая включение их в общеобразовательную среду, создавая условия для их развития и саморазвития, полноценной социализации за счет овладения здоровьесберегающими технологиями [199].</p>

На основании проведенного сравнительного анализа сущности исследуемого феномена у разных авторов были выявлены основные признаки этого понятия. Общим для

всех определений является то, что исследователи говорят об инклюзивной компетентности как интегративно-личностном образовании, которое позволяет качественно выполнять профессиональные функции. Но при этом авторами не рассматривается связь понятия с информационно-образовательной средой вуза, что, на наш взгляд, предполагает наличие особенных характеристик, связанных с влиянием информационной составляющей образовательной среды.

Обобщая изложенные выше подходы к определению исследуемого феномена, инклюзивную компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза мы определяем как профессионально-личностное образование в единстве мотивационного, рефлексивного, когнитивно-информационного и духовно-нравственного компонентов, отражающее способность использовать в практической деятельности в условиях инклюзивного образования полученные в процессе профессиональной подготовки знания, умения, способы деятельности, сформированные в условиях информационно-образовательной среды вуза. Обоснование сущности и структуры базового понятия исследования позволит, следуя логике исследования, определить критерии, показатели и выделить уровни сформированности инклюзивной компетентности; разработать теоретическую модель ее формирования в контексте информационно-образовательной среды вуза.

1.4. Критерии, показатели и уровни сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Анализ содержания компонентов инклюзивной компетентности позволяет обосновать ее критерии и

показатели, определить уровни, а также оценивать сформированность инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. По мнению исследователей, одной из наиболее сложных задач является проблема оценивания компетенций/компетентностей [140]. В частности, Н.Ф. Ефремова считает, что «выполнение требования измеримости компетенций продолжает представлять наивысшую трудность, как в теоретическом, так и практическом плане» [127, с. 43–48].

Вопросам оценивания и измерения компетенций и компетентностей как результатов образования посвящены работы Д.П. Заводчикова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Земцовой, И.А. Зимней, Н.Ф. Ефремовой, О.В. Кудашкиной, О.Н. Мартыненко, В.А. Мясникова, Н.Н. Найденова, С.В. Соколовой, С.В. Сафаровой, М.А. Федуловой, М.М. Шалашовой и др. [127]. Критерии могут быть привязаны к тем или иным уровням проявления компетенции, тогда оценивание становится критериально-уровневым [217].

К определению критериев и показателей эффективности и качества результатов учебного процесса в психолого-педагогической литературе существуют различные подходы. В научной литературе предложены различные критерии и показатели сформированности компонентов деятельности, представленные в работах О.А. Абдуллиной, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, и др. Критерии профессионального становления педагога исходя из особенностей личностного и профессионального развития рассматривают в своих работах Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Л.М. Митина, Т.В. Маркова, Н.И. Шевандрин [217].

В разработанной Л.М. Митиной концепции профессионального развития учителя в качестве объекта,

анализируются интегральные характеристики личности [226].

Критерии профессионального становления педагога с точки зрения современной социальной психологии анализирует в своих исследованиях Г.М. Андреева [19].

Некоторые ученые, в частности Г.М. Коджаспирова, предлагают использовать для мониторинга профессионального становления педагога, занимающегося инновационной деятельностью, критерии педагогического творчества [154]. Ряд ученых – Н.В. Кислинская, Н.Н. Никитина, Г.С. Саволайнен рассматривают критерии профессиональной компетентности педагога с точки зрения компетентностного подхода [234].

Критериально-ориентированная диагностика профессионального становления учителя разработана А.А. Яруловым [355; с. 84–104], и охватывает различные аспекты педагогической деятельности. Предлагаемая автором методика и критерии разработаны на основе особенностей индивидуально-ориентированной системы обучения. Дж. Равен считает, что оценивать компетентность (любую) нужно «скорее по вовлеченности в определенные стили поведения..., чем по способу отношения к данному объекту или классу объектов.... В результате мы получаем оценку интенсивности индивидуальной мотивации в отношении определенного поведения» [260, с. 266].

Лайл М. Спенсер-мл. и М. Сайн рассматривают в качестве критериев компетентности такие её элементы, как мотивы, психофизиологические качества, установки, ценности в структуре «Я» – концепции личности, а также знания и навыки [155].

Проблема определения критериев и показателей рассматривается в работах Н.В. Кузьминой, Г.Н. Подчалимовой, С.Н. Федоровой и ряда других ученых [191; 323].

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило. Учитывалось, что понятие «критерий» по своему объему шире понятия «показатель», который служит характеристикой критерия [190]. Критерий – это качества, свойства изучаемого объекта.

Показатели – это мера сформированности того или иного критерия. Анализируя различные точки зрения, мы определяем критерий как качество, свойственное изучаемому объекту, которое дает возможность судить о его состоянии, уровне функционирования и развития.

Констатируя, можно сказать, что в целом, в научно-педагогической литературе существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся в основном к следующему: критерии должны отражать закономерности профессионального становления личности будущего специалиста; раскрываться через ряд показателей, по мере проявления которых можно судить о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемого процесса [215].

Определяя уровни сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, мы исходили из методологического положения о том, что система в своем развитии проходит ряд стадий от появления отдельных элементов через объединение всех элементов в единую систему. Под уровнем понимают «диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем его многообразии свойств, связей, отношений» [289].

Уровни компетентности образуются группами компонентов в соответствии с классификационными

признаками, которые отражают компетентностные знания, умения и опыт [322]. Понятие «уровень» отражает степень развития, позволяет познать предмет во всем многообразии его свойств, связей и отношений и употребляется для отображения достижений в формировании, становлении, преобразовании личности обучающихся. Чтобы компетентность выполняла свою функцию согласно требованиям рынка труда и результатов обучения, необходимо каждую выделенную компетенцию снабдить точными описателями уровней – дескрипторами [6].

С.Л. Рубинштейну принадлежит идея поуровневого изменения психических образований, в которой отражено, что каждая ступень, качественно отличная от всех других, представляет относительно однородное целое таким образом, что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого. Каждая предшествующая стадия является подготовительной к последующей, приобретает силы и соотношения, которые дают начало новой ступени развития [274].

Любая компетентность как интегративное явление имеет уровневую структуру, в которую входят уровни [140]. С учетом критериев результативности педагогической деятельности В.И. Пуцов, С.В. Крысюк, А.И. Воловиченко и др. выделяют трехуровневую шкалу профессиональной компетентности учителей [182].

И.И. Еремина, А.Г. Садыкова в исследовании уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих Ит-профессионалов выделяют такие уровни: – пользовательский, технологический, профессиональный [126].

С.А. Скворцова в своем исследовании формирования профессиональной компетентности учителя также рассматривает трехуровневую оценку компетентности [288].

В.Н. Введенский описывает три уровня профессиональной компетентности педагога: общий, частный, конкретный [85].

В своем диссертационном исследовании «Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя» С.В. Соколова предлагает четырехуровневую систему оценивания компетентности [295].

Так же четырехуровневую систему оценивания использует С.В. Сафарова при оценке развития ключевых компетенций педагогов в системе повышения квалификации. Исследователем были установлены уровни испытуемых педагогов: высокий, хороший, удовлетворительный, неудовлетворительный [279].

Н.С. Бородина и в своем исследовании по вопросу формирования компетенций будущего социального педагога для работы в инклюзивном образовании детей и подростков выделяют четыре уровня сформированности инклюзивной компетентности будущих социальных педагогов [76].

Г.М. Ключкова в своем исследовании графически-конструкторской компетентности студентов технологического образования выделяет пять уровней: нулевой (предминимальный); минимальный; рациональный; ценностный; высокий (творческий) уровень [162].

На основании теоретического анализа научной литературы относительно выделения уровней компетенции, мы в своей диссертационной работе будем использовать трехуровневую систему для оценки сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

С учетом уточнения содержания и структуры понятия «инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза», современных подходов к

формированию критериально-диагностической базы исследования в качестве критериев сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза нами определены такие: готовность к профессиональной деятельности; знаниево-деятельностный; эмоционально-ценностный и аналитический (рисунок 1.2).

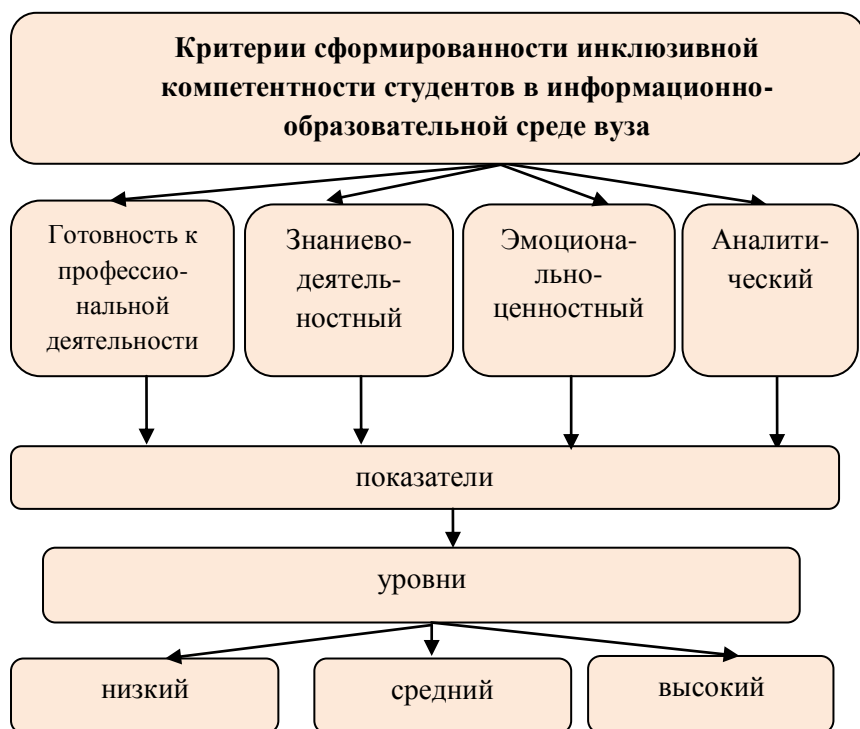


Рисунок 1.2 – Критерии, показатели и уровни сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Охарактеризуем более подробно выделенные критерии, показатели и уровни сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза с учетом ее структурных компонентов: мотивационного, когнитивно-информационного, духовно-нравственного, рефлексивного.

Для оценивания мотивационного компонента в качестве критерия определена готовность к профессиональной деятельности в инклюзивном обучении.

Показателями критерия являются: осознание важности и социальной значимости проблемы интеграции в современное общество лиц с ограниченными возможностями здоровья; направленность на осуществление инклюзивного обучения в условиях общеобразовательной школы, профессионального и высшего образования; реализация инклюзивной практики в информационно-образовательную среду любого образовательного учреждения; готовность осуществлять педагогическую практику с лицами с ограниченными возможностями здоровья с использованием современных информационно-образовательных технологий; мотивация на успешную профессиональную деятельность.

Установлены три уровня сформированности данного критерия: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень – характеризуется такими показателями, как равнодушным или настороженным отношением к проблеме интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество; присутствует отрицательное отношение к совместному обучению людей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, вузе, а также к самому такому человеку, отсутствует мотивация на успешную профессиональную деятельность.

Средний уровень – характеризуется устойчивым интересом к проблеме доступного и качественного образования для людей с ограниченными возможностями здоровья; за ними признается право выбора вида и способа получения образования на любом уровне; инклюзивное обучение рассматривается как наиболее адекватная и эффективная форма обучения людей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от степени нарушения здоровья и создания специальных образовательных условий в образовательном заведении, осознается его гуманистический потенциал, мотивация на успешную профессиональную деятельность находится в стадии становления.

Высокий уровень – дает четкое осознание значимости интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в социум; признает за ними право выбора способа получения образования; инклюзивное обучение рассматривается как наиболее приемлемое и эффективное для социализации людей с ограниченными возможностями здоровья; осознается его гуманистический потенциал и значимость, полностью присутствует мотивация на будущую успешную профессиональную деятельность.

Одним из центральных компонентов в структуре инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде является когнитивно-информационный компонент, критерием которого является знаниево-деятельностный.

Когнитивно-информационный компонент инклюзивной компетентности студента в информационно-образовательной среде вуза обеспечивает целостность представлений о педагогической деятельности в информационно-образовательной среде, активизирует познавательную деятельность, способствует развитию и обогащению компонентов когнитивного опыта,

определяется как способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент для решения тех или иных теоретических и практических задач инклюзивного образования информацию, а также, использовать современные информационные технологии в процессе инклюзивного обучения для получения более качественного профессионального образования людей с ограниченными возможностями здоровья.

Критерием когнитивно-информационного компонента является знаниево-деятельностный, т.е. способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования и умение анализировать результаты профессиональной деятельности.

Показателями знаниево-деятельностного критерия являются:

- присутствие специальных психолого-педагогических, медицинских, социальных и методических знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

- знание и понимание специфики работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья, технологий и методик педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения;

- мотивация на поиск значимой для инклюзивного образования информации, понимание значения использования информационных технологий; потребность в работе с информацией, готовность использовать в качестве источника знаний информационные ресурсы;

- отбор необходимой информации для использования в инклюзивном образовании, понимание преимущества компьютерных форматов для изучения взаимодействия

объектов и явлений в инклюзивном образовании, знание практических аспектов применения информационных технологий в инклюзивной практике;

– использования информации различного характера в процессе инклюзивного обучения.

Мы выделяем также три уровня знаниево-деятельностного критерия: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень характеризуется: отсутствием знаний о проблемах и особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья; отсутствуют или частично представлены знания об инклюзивном образовании, его особенностях и проблемах, о технологиях и методиках педагогической деятельности в условиях инклюзивного обучения; отсутствием мотивации на поиск информации, значимой для инклюзивного образования; неприятие использования информационных технологий в инклюзивной практике; не готовность использовать информационные ресурсы для получения знаний; отсутствием или низким качеством знаний о потенциальных источниках информации, полное или частичное неумение отбирать, осмысливать, анализировать необходимую информацию в процессе инклюзивного образования, отсутствием знаний о практических аспектах применения информационных технологий в инклюзивной практике; отсутствием результатов информационной деятельности; отсутствуют умения сбора и обработки образовательной информации; не владение методами анализа, синтеза и обобщения информации, не умение технологизировать работу с информацией, выбирать оптимальное решение.

Средний уровень характеризуется: частичной сформированностью системы знаний об инклюзивном образовании, о специфике обучения людей с ограниченными возможностями, его особенностях и проблемах; знания о психологических, педагогических,

медицинских и социальных особенностях людей с ограниченными возможностями здоровья носят фрагментарный характер; проявляется интерес к поиску информации, значимой для инклюзивного образования; частичное осознание необходимости использования информационных технологий в инклюзивной практике; готовность к использованию информационных ресурсов для получения новых знаний повышается; навыки в работе с информацией имеются, но недостаточно сформированы; присутствуют способность, осознание и критический анализ информационной деятельности в инклюзивной практике; формируются навыки сбора и обработки образовательной информации, необходимой в инклюзивном обучении; навыки технологизации работы с информацией сформированы не в полном объеме; овладение способами действий, приемами поиска, преобразования и использования информации различного характера в процессе инклюзивного обучения не совершенны.

Высокий уровень характеризуется: полными, глубокими и систематизированными знаниями о специфике работы в условиях инклюзивного образования, глубокими знаниями о медицинских, педагогических, психологических и социальных особенностях и проблемах людей с ограниченными возможностями здоровья; информация, значимая для инклюзивного образования, ее поиск, обработка и анализ, использование ее в процессе инклюзивного образования, становится приоритетной; четко прослеживается готовность к использованию информационных ресурсов; систематизированным знанием об источниках информации, использования информационных технологий в информационно-образовательной среде вуза; сформирована потребность к работе с информацией, студент может самостоятельно на основе имеющегося опыта определить наилучшие приемы

работы с информацией; навыки сбора и обработки образовательной информации, необходимой в инклюзивном обучении сформированы; способность управлять образовательной деятельностью, использовать универсальные средства получения, преобразования и использования информации, различного характера в процессе инклюзивного обучения на высоком уровне.

Для оценки сформированности духовно-нравственного компонента инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде определен эмоционально-ценностный критерий, который характеризуется наличием у студентов милосердия, сострадания, эмпатии, уважения и понимания проблем лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Показателями эмоционально-ценностного критерия являются:

- готовность к духовно-нравственному воспитанию детей, росту собственного духовно-нравственного потенциала;

- интерес к духовной культуре и святоотеческому наследию, признание его значения для духовно-нравственного воспитания, готовность заниматься духовно-нравственным воспитанием детей;

- уважение к профессии педагога, работающего в условиях инклюзии; душевная чуткость, теплота, отзывчивость, внимательное отношение к детям с особыми образовательными потребностями.

Низкий уровень – неготовность к духовно-нравственному воспитанию детей, отсутствие интереса к духовной культуре и святоотеческому наследию, отсутствие знаний о закономерностях духовно-нравственного развития личности, непринятие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Средний уровень – готовность к духовно-нравственному воспитанию детей недостаточно развита, способность к саморазвитию своей духовно-нравственной сферы недостаточно выработана, интерес к духовной культуре и святоотеческому педагогическому наследию сформирован недостаточно, частичные знания о закономерностях духовно-нравственного развития личности, чувство профессионального долга и призвания в стадии становления, формирование принятия детей с ограниченными возможностями здоровья.

Высокий уровень – готовность к духовно-нравственному воспитанию детей высокая, признание святоотеческого наследия в процессе обучения, знание закономерностей духовно-нравственного развития и программ духовно-нравственного воспитания, признание важности духовно-нравственного воспитания и готовность заниматься им, уважение к профессии педагога, работающего в условиях инклюзии, душевная чуткость, внимательное отношение к детям с особыми образовательными потребностями присутствуют.

Для оценивания сформированности рефлексивного компонент инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной выделен аналитический критерий, который отражает наличие способности к рефлексии в познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки к осуществлению инклюзивного образования, а также рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Показателями аналитического критерия инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза являются:

– способности к анализу и опыту реализации идей инклюзивного обучения, совершенствование собственного

опыта познавательной и квазипрофессиональной деятельности;

– адекватность в оценивании результатов своей познавательной и квазипрофессиональной деятельности; удовлетворять потребность в профессиональном и личностном росте и повышении уровня своей инклюзивной компетентности;

– умение решать учебные задачи и автоматизированный навык применения учебной информации при решении профессионально ориентированных задач, когда студент может самостоятельно на основе имеющегося опыта проводить самоконтроль.

При оценивании по аналитическому критерию инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза мы выделяем такие уровни: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень – студент не стремится к восполнению недостающих знаний и приобретению умений и навыков реализации инклюзивного образования, к формированию инклюзивной компетентности в информационно-образовательной среде вуза, не способен адекватно оценивать результаты своей деятельности; не замечает допущенные в работе ошибки.

Средний уровень – студент осознает недостаточное владение необходимыми знаниями и умениями, видит свои недостатки в работе, но не всегда способен установить их причины; стремление к повышению уровня своей инклюзивной компетентности в недостаточной степени подкреплено работой над собой.

Высокий уровень – свидетельствует о том, что студент способен анализировать собственный опыт реализации идей инклюзивного обучения, опыт познавательной и квазипрофессиональной деятельности и опыт других студентов, адекватно оценивает результаты своей

деятельности, замечает ошибки в своей работе и стремится их исправить; развита потребность в повышении уровня своей инклюзивной компетентности; сформированы навыки к самоорганизации.

Уровень сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза в целом зависит от степени сформированности каждого из ее компонентов.

В обобщенном виде в соответствии уровнями сформированности по каждому из критериев определены три уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Низкий уровень сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза характеризуется отрицательным отношением к людям с инвалидностью, их совместному обучению в общеобразовательной среде, отсутствием знаний и навыков, необходимых для реализации идей инклюзивного образования, отсутствием мотивации на поиск информации, значимой для инклюзивного образования; неприятием использования информационных технологий в инклюзивной практике; отсутствием знаний о практических аспектах применения информационных технологий в инклюзивной практике, неготовность к духовно-нравственному воспитанию детей, отсутствие интереса к духовной культуре и святоотеческому наследию, отсутствие знаний о закономерностях духовно-нравственного развития личности, неприятие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Средний уровень сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза характеризуется: совместное обучение людей с инвалидностью в общеобразовательных

учреждениях признается приемлемой формой обучения, присутствует интерес к проблемам людей с инвалидностью, формируется мотивация на профессиональную деятельность, знания, умения и навыки, необходимые для реализации идей инклюзивного образования носят системный характер; проявляется интерес к поиску информации, значимой для инклюзивного образования; частичное осознание необходимости использования информационных технологий в инклюзивной практике; формируются навыки сбора и обработки образовательной информации, необходимой в инклюзивном обучении, готовность к духовно–нравственному воспитанию детей слабо развита, способность к саморазвитию своей духовно-нравственной сферы не достаточно выработана, интерес к духовной культуре и святоотеческому наследию сформирован недостаточно, частичные знания о закономерностях духовно-нравственного развития личности, чувство профессионального долга и призвания в стадии становления, формирование принятия детей с ограниченными возможностями здоровья.

Высокий уровень сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза характеризуется: инклюзивное образование признается как наиболее приемлемая форма обучения людей с инвалидностью, способностью реализовать знания, умения и навыки в инклюзивной практике, сформированы навыки самоанализа и самооценки, информация, значимая для инклюзивного образования, ее поиск, обработка и анализ, использование ее в процессе инклюзивного образования, становится приоритетной; четко прослеживается готовность к использованию информационных ресурсов для более качественного процесса получения новых знаний; навыки сбора и обработки образовательной информации,

необходимой в инклюзивном обучении сформированы, готовность к духовно-нравственному воспитанию детей высокая, признание святоотеческого педагогического наследия в процессе обучения, знание закономерностей духовно-нравственного развития и программ духовно-нравственного воспитания, признание важности духовно-нравственного воспитания и готовность заниматься им, уважение к профессии педагога.

Выделенные уровни явились основой для диагностики сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Владимира Даля».

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

2.1. Проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Проведенный в первом разделе диссертационного исследования анализ различных аспектов формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, уточнение структуры и содержания инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, позволяет решить задачу проектирования процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Процесс формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза неизбежно связан с комплексом целенаправленных изменений в содержании, методах, формах организации профессионального образования, т.е. обеспечении учебного процесса.

Научно-педагогическое обеспечение многие ученые рассматривают как комплекс факторов и условий их раскрытия посредством специальных педагогических методов, приемов и технологий, как управление процессом развития личности или специальных мер, способствующих росту личности в любых аспектах жизни.

Опираясь на позицию В.В. Краевского, который считает, что любое теоретическое представление всегда

есть модель, если включено в процесс научного познания [179], мы представляем научно-педагогическое обеспечение процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза как теоретическую модель, реализация которой должна сопровождаться комплексом педагогических условий, необходимых для ее успешной реализации в процесс профессиональной подготовки.

Направленность исследовательского поиска на этой области знания предполагает поиск новых возможностей для повышения эффективности и качества процесса профессионального образования. Для выявления оптимальных способов организации такого процесса обратимся к педагогическому проектированию.

Проектирование (от лат. *projectus* – брошенный вперед) – тесно связанная с научной деятельностью по созданию проекта, созданию образа будущего предполагаемого явления, процесса, состояния, предшествующая воплощению задуманного в реальном продукте [69, с. 21].

В данном диссертационном исследовании проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза будет осуществляться в контексте психолого-педагогического проектирования, поскольку в центре внимания будет находиться совершенствование личности студентов в образовательном процессе, рассматриваться условия для их эффективного обучения в процессе профессионального обучения.

В педагогическом проектировании А.М. Новиков выделяет несколько стадий: концептуальную, стадию моделирования, конструирование системы и технологической подготовки, а также рассматривает процесс педагогического моделирования в контексте педагогической системы, выделяя в ней цели образования,

содержание образования, методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; субъекты образования [234, с. 39 – 41].

Таким образом, под системой обычно понимается сложный объект, многоуровневое образование, состоящее из множества компонентов и элементов. Поэтому, структура компонентов проектируемой в данном исследовании модели не обязательно должна быть инвариантной, она может включать элементы, отображающие специфику структуры инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, комплекс условий, обеспечивающих успешное её формирование.

В качестве первой стадии, концептуальной основы педагогического моделирования процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, в настоящем исследовании выступают следующие положения:

– моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике;

– метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

Как способ познания, моделирование в педагогических науках нашло применение достаточно интенсивно с 80-х годов XX века. И.Ю. Алексашина констатирует, что в последнее десятилетие проблемы моделирования, становления и функционирования воспитательных систем также не остаются без внимания педагогов-исследователей, таких как Б.А. Глинского, Б.С. Грязнова, Е.П. Никитина, В.А. Штоффа и педагогов С.И. Архангельского,

А.В. Беляева, В.П. Беспалько, В.И. Журавлева, А.А. Кирсанова, В.В. Краевского, И.М. Логинова и др. [15].

Исследователь В.А. Штофф понимает моделирование как «построение моделей, их изучение и проверка, в процессе доказательства истинности и поисков истинного знания [348].

В целом моделирование – это исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей. Модель (от латинского слова «modulus») – образец, норма, мера. В толковых словарях понятие «модель» рассматривается как изображение, схема, описание какого-либо объекта, отображающее в более простом, уменьшенном виде его структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта, облегчающая процесс получения информации об интересующем нас объекте.

Модель предполагает, прежде всего, воплощение заложенных в ней идей. В модели воспроизводятся наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых систем и процессов, что позволяет адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [348].

Получение нового педагогического знания об объекте является основной целью педагогического моделирования, которое и определяет весь набор требований к каждой конкретной модели. С.И. Архангельский под моделью учебного процесса понимает «мысленное отображение структуры и связей изучаемого процесса» [24].

Под моделью В.В. Краевский понимает объединение элементов, объектов, отражающее функции предмета исследования, его определенные стороны [179].

В педагогическом моделировании чаще всего востребованы структурно-функциональные модели, при построении которых объект рассматривается как целостная

система, включающая составные части, компоненты, элементы, подсистемы. Части системы связываются структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач.

При создании модели формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, мы руководствовались следующими требованиями:

- во-первых, корректность модели, что подразумевает оптимальность соотношения взаимодействующих в модели элементов, составляющих реальный моделируемый объект;

- во-вторых, она дает конкретное описание основ функционирования системы и соответствует реальным свойствам и взаимосвязям элементов моделируемой системы;

- в-третьих, соответствие модели уровню исследования, позволяющему сделать умозаключения, обобщения и выводы, проверяемые экспериментальным путем.

Процесс построения модели мы разделили на несколько этапов.

Первый этап заключался в выборе методологической основы.

Второй этап был направлен на определение основной дидактической цели.

Третий на выделение основных компонентов модели, определение их функций, выявление связей между ними.

Четвертым этапом моделирования является ее апробация в опытно-экспериментальном исследовании и анализ полученных результатов.

На первом этапе, концептуальном, при выборе методологической основы мы выделили следующие подходы: системный, компетентностный, деятельностный,

личностный. Системный подход позволяет рассмотреть проблему комплексно.

Во-первых, системный анализ выступает методологической основой для изучения сложных объектов и процессов, к которым относятся большинство социальных процессов, в том числе процессы обучения, воспитания, формирование личности и ее готовности к определенному роду деятельности.

Во-вторых, системный подход вовсе не исключает специальные и традиционные методы исследования, а скорее дополняет их [348].

Процесс формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза – это педагогический процесс. Системный подход положен в основу любого педагогического процесса, воспроизводимость и проектируемая эффективность которого полностью зависит от системности и структурированности данного процесса (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.) [39; 131; 290].

Учитывая структуру, особенности изучаемого процесса и принцип системного подхода была предпринята попытка моделирования такой структурно-функциональной модели, которая позволила бы нам с учетом современных требований к профессиональным качествам будущих педагогов эффективно осуществлять формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Также, в процессе построения модели формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза мы опирались на компетентностный подход, который, по мнению В.И. Байденко, предполагает, что обучающийся овладевает отдельными друг от друга знаниями и умениями в

комплексе, при этом цели образования являются наиболее приближенными к ситуациям профессиональной сферы.

Также компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и к другим компонентам образовательного процесса – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки [30].

При моделировании процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза мы будем учитывать и особенности деятельностного подхода, а именно: формировать и повышать уровень данной компетентности специальным образом организовав учебную деятельность в вузе, рассматривать педагогическую деятельность как интегративную характеристику сотрудничества субъектов образовательного процесса и определять сам процесс обучения как непрерывную смену различных видов деятельности и активности обучающихся.

Деятельностный подход подразумевает такую организацию процесса подготовки студентов, в котором деятельности отводится ведущая роль в процессе образования, воспитания и становления личности.

Рассматривая подходы к моделированию (системный, компетентностный, деятельностный) нельзя не сказать о личностном, который находит отражение методах и формах моделируемого процесса.

Методы и формы обучения студентов будут направлены на формирование инклюзивной компетентности в информационно-образовательной среде вуза, способствовать личностному самоопределению и росту, а также развитию его собственной образовательной траектории.

Обобщая подходы к моделированию, можно выделить основные подходы: системный, компетентностный, деятельностный и личностно-ориентированный, которые выступают методологическим основанием проектируемой структурно-функциональной модели.

На втором этапе педагогического моделирования была определена основная дидактическая цель. При разработке модели мы исходили из понимания цели как осознанного образа планируемого результата, который также выступает в качестве главного системообразующего компонента, определяет структуру и функции модели.

В научной литературе имеются различные трактовки понятия цели: «образ результата», «модель будущих результатов», «осознанный желаемый результат» и т. п. Понятие цели в философии и психологии теснейшим образом связано с понятием деятельности.

С точки зрения системного подхода, цель, вместе с результатом, рассматривается как системообразующий компонент педагогической деятельности на любом уровне профессиональной подготовки [235].

Процесс целеполагания, являясь основой построения любой деятельности. Источниками целеполагания в нашей модели является социальный и педагогический запрос общества.

Новые Государственные образовательные стандарты предъявляют требования не только к структуре и результатам освоения основной образовательной программы, но и к условиям обеспечения образовательных программ. Одним из таких условий является уровень подготовки педагогических кадров, которые обеспечивают обучение в рамках этих стандартов.

Целью разрабатываемой нами структурно-функциональной модели является повышение уровня

сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Данная цель определяет содержательную и технологическую сторону образовательного процесса в вузе, обеспечивающего формирование инклюзивной компетентности студентов информационно-образовательной среде вуза.

На третьем этапе моделирования были выделены основные компоненты модели, определены их функции, выявлены связи между ними.

Четвертым этапом моделирования является апробация модели в опытно-экспериментальном исследовании и анализ полученных результатов.

2.2. Модель формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Поскольку процесс формирования инклюзивной компетентности студентов является педагогическим объектом, а педагогической функцией данной компетентности является способность к профессиональной деятельности в условиях инклюзии, проектирование структурно-функциональной модели формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза будем осуществлять, опираясь на позицию В.В. Краевского, который определяет структурные модели как тип педагогических моделей, для которых предметом моделирования является структура исследуемого педагогического объекта вместе со связями, характерными для ее составляющих [179].

Нами была разработана структурно-функциональная модель, рассматриваемая как целостная система, состоящая

из: целевого, теоретико-методологического, структурно-содержательного, критериально-диагностического, процессуального и результативного блоков, взаимосвязанных между собой.

Структурно-функциональная модель рассматривается как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему.

Блоки данной модели раскрывают внутреннюю организацию (структуру) процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, отвечают за адекватное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса и имеют функциональное назначение.

Все блоки структурно-функциональной модели располагаются последовательно, взаимно дополняют и взаимообуславливают друг друга за счет функционального назначения, составляя при этом воспроизводя целостный процесс формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Каждый из названных блоков получил содержательное наполнение, исходя из функций и специфики исследуемого процесса.

Разработанная нами структурно-функциональная модель обладает следующими характеристиками: адаптивностью (гибкость к индивидуальным особенностям студентов), открытостью (возможность изменений компонентов, их взаимосвязь), динамичностью (возможность вариативности технологии полного усвоения содержания учебного материала и выбора интерактивных методов преподавания).

Обязательным элементом модели являются системообразующие связи, способствующие взаимодействию элементов и образованию единого целого.

Компоненты предлагаемой нами модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования компетентности студентов – цель, задачи, содержание основных идей, организационных форм и методов – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функционально модель обеспечит понимание сущности самого процесса.

В процессе определения целевого компонента модели мы ориентировались на потребности современного общества, которые заключатся в том, что инклюзивное образование активно внедряется в образовательную систему, для которого особенно остро стоит вопрос в подготовки кадров, а также на требования государственного образовательного стандарта, согласно которому у студентов должны быть сформированные компетентности для профессиональной деятельности.

Целевой блок данной модели презентует фундаментальные принципы и практические задачи и является системообразующим, и связывает все остальные компоненты модели в единое целое, ориентирует на достижение цели – повышение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза через решение таких задач:

- овладение студентами в процессе обучения в вузе системой знаний в методологии инклюзивного образования, теории и технологий инклюзивного образования;

- овладение системой умений и навыков реализации профессиональных функций в условиях инклюзивного образования, овладение технологиями профессиональной деятельности с помощью ресурсов информационно-образовательной среды вуза;

- выработка положительного отношения к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;

– приобретение опыта практической деятельности в условиях инклюзивного образования с помощью активных и интерактивных методов обучения в условиях информационно-образовательной среды вуза;

– формирование профессионально важных качеств у студентов для успешной профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Теоретико-методологический блок раскрывается через дидактические принципы педагогики: систематичности и последовательности обучения, научности обучения, сознательности и творческой активности обучающихся, совместного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся [235], а также социальной обусловленности, прогнозируемости и реальности цели в трактовке В.И. Кагана и И.А. Сиченикова [153, с. 26–27]).

Методологической основой были компетентностный, системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

Структурно-содержательный блок служит смысловым ядром модели, поскольку представлен структурой инклюзивной компетентности. Он задает вектор основных направлений деятельности по формированию инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза через формирование ее компонентов.

В соответствии с определенной целью, принципами и задачами, процесс формирования инклюзивной компетентности студентов рассматривается нами как специфический вид учебной деятельности, направленный на самого обучаемого с целью развития и формирования его личности как профессионала и представляющей целостную систему, включающую в себя следующие компоненты: мотивационный, когнитивно-информационный,

рефлексивный и духовно-нравственный (подробно описаны в § 1.3).

Критериально-диагностический блок модели раскрывает критерии, показатели и уровни инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза (подробно описаны в § 1.3), который позволяет оценить сформированность данного качества.

Процессуальный блок проектируемой модели отражает последовательность этапов процесса формирования инклюзивной компетентности студентов – ценностно-смысловой, информационно-когнитивный, профессионально-деятельностный в его содержательной и операционально-деятельностной составляющей (соответствующие формы, методы, средства).

Каждый из этих этапов имеет свои цели и задачи. Также в нем отражено содержание работы на каждом из этапов и включает в себя описание форм, методов и средств обучения, наиболее адекватно отражающих цель функционирования модели.

Формы: лекции (проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции с использованием компьютерной техники и мультимедийных средств), семинарские и практические занятия, индивидуальная и самостоятельная работа в электронных базах данных, на информационных и образовательных сайтах, в электронных библиотеках, консультации, экскурсии, педагогическая и волонтерская практики.

Методы: ролевые и деловые игры, дискуссии, мозговой штурм, анализ профессиональных ситуаций, тренинги, подготовка презентаций, видеороликов, создание и использование медиа-продуктов.

Средства: учебные программы и пособия, тестовые задания, электронные пособия и учебники, мультимедийное и компьютерное сопровождение.

Для реализации задач на каждом этапе нами предлагаются свои методы и средства обучения, в основном это будут интерактивные методы.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов.

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых студент изучает материал).

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели.

Цель состоит в создании комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, дать знания и навыки, а также создать базу для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Другими словами, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого

осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- пробуждение у обучающихся интереса;
- эффективное усвоение учебного материала;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- установление взаимодействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства;
- формирование у обучающихся мнения и отношения;
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

При использовании интерактивных форм роль преподавателя резко меняется, перестаёт быть центральной, он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана.

Участники обращаются к социальному опыту – собственному и других людей, при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы.

Для решения воспитательных и учебных задач преподавателем могут быть использованы следующие интерактивные формы:

1. Круглый стол (дискуссия, дебаты)

2. Мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака)
3. Деловые и ролевые игры
4. Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ)
5. Мастер класс

Кроме того, преподаватель может применять не только ныне существующие интерактивные формы, а также разработать новые в зависимости от цели занятия, т.е. активно участвовать в процессе совершенствования, модернизации учебного процесса.

Следует обратить внимание на то, что в ходе подготовки занятия на основе интерактивных форм обучения перед преподавателем стоит вопрос не только в выборе наиболее эффективной и подходящей формы обучения для изучения конкретной темы, а открывается возможность сочетать несколько методов обучения для решения проблемы, что, несомненно, способствует лучшему осмыслению студентов. Представляется целесообразным рассмотреть необходимость использования разных интерактивных форм обучения для решения поставленной задачи.

Принципы работы на интерактивном занятии:

- занятие – не лекция, а общая работа.
- все участники равны независимо от возраста, социального статуса, опыта, места работы.
- каждый участник имеет право на собственное мнение по любому вопросу.
- нет места прямой критике личности (подвергнуться критике может только идея).
- все сказанное на занятии – не руководство к действию, а информация к размышлению.

Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое

собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения.

Выбор методов интерактивного обучения зависит от различных факторов: численности студентов (большинство методов обучения можно использовать в небольших группах); эрудиции, знания смежных дисциплин, уровня развития интеллектуальных способностей и общей подготовки по предмету; дидактических задач.

Они связаны с содержанием учебных дисциплин, адаптированы к преподаванию и ориентированы на будущую профессиональную деятельность.

Интерактивные методы: развивают умения самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблем; влияют на подготовку к будущей профессиональной деятельности, создают условия для закрепления профессиональных качеств и способностей студентов; способствуют развитию коммуникативной компетентности (умение формулировать устные и письменные высказывания, отстаивать в общении свою точку зрения) [65].

На первом этапе – ценностно-смысловом, который направлен на формирование мотивационного и духовно-нравственного компонента, нами использовался метод диалога в процессе работы со студентами в рамках внеаудиторной работы, на кураторских часах и при проведении семинаров, круглых столов и различных мероприятиях.

Этот метод помогает участникам обсуждения проблемы выяснить свою позицию, аргументировать решение; он

воспитывает терпимость, уважение к собеседнику. Его ценность заключается в развитии способности и умения обосновывать свою позицию.

При возникновении чувства эмпатии представления одного человека обогащаются представлениями других людей о событиях и явлениях, когда происходит отказ от ориентации на готовые истины. В условиях диалога формируется умение всесторонне обсуждать проблемы, понимания относительности собственной позиции, способность отказываться от заблуждений.

В процессе диалогического общения его участники имеют возможность выйти на уровень сопричастности с высшими духовными ценностями, определить свое отношение к ним.

В диалоге человек учится слушать многоголосие мира, понимать множественность субъективных миров других людей. В этом контексте развитие личности понимается как движение не только к умению принимать и понимать ценности других, но и к умению находить собственные ценности, вступая в духовный диалог с самим собой.

Диалогическое общение помогает выйти на уровень сопричастности с высшими духовными ценностями [224]. Нами были предложены такие темы для диалогического общения: «Люди с ограниченными возможностями здоровья и социум», «Инвалидность – приговор?», «Образование людей с ограниченными возможностями – миф или реальность», «Информационное общество и люди с инвалидностью», «Конвенция по правам инвалидов». Данные темы для диалогического общения предлагались в рамках внеаудиторной работы на кураторских часах, на семинарах, вебинарах, посвященных «Международному дню инвалида» и круглых столах, конференциях.

На втором этапе – информационно-когнитивном, который направлен на формирование когнитивно-

информационного компонента, мы применяли инструментальные средства (тесты); имитационные (деловые игры: имитационные, ролевые).

Второй этап посвящен развитию и совершенствованию умений применения полученных на первом этапе знаний, умению оперировать приобретенными навыками, в том числе и умению выстраивать межличностные отношения с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

На первый план в педагогическом процессе выходят методы обучения, отражающие личностно-деятельностные особенности педагогического взаимодействия – это, на наш взгляд, проектно-исследовательские методы, а также очень важно применять методы, стимулирующие самостоятельную работу – методы проблемного обучения, основанные на информационных образовательных технологиях.

На этом этапе мы использовали наиболее эффективные образовательные технологии – интерактивные технологии обучения студентов. Это работа в малых группах в парах; лекции с проблемным изложением; эвристическая беседа; уроки семинары (в форме дискуссий, дебатов) (приложение А); пресс-конференции (приложение Б); деловые игры; использование средств мультимедиа; технология полноценного сотрудничества; технология моделирования, или метод проектов (скорее, как внеурочная деятельность) и т.д.

Мы привлекали студентов к участию в научных конференциях с целью развития их профессиональной компетентности и обогащения профессионального опыта. Во время такой работы студенты, во-первых, получали полезную информацию, во-вторых, расширяли свои теоретические знания и, в-третьих, студенты, которые активно участвовали (выступали с докладом), получали определенный опыт и практические навыки публичного

выступления на конференции. Для подготовки студенты использовали технологии текстового поиска, автоматизированного офиса, сетевые информационные технологии.

Для проведения лекционных и практических занятий мы использовали такие формы как:

- тематические заседания в форме «круглых столов» на различные темы, связанные с инклюзией, с информатизацией образования, с информационным обществом, с духовно-нравственным воспитанием молодежи в условиях современного информационного общества;

- организация и проведение научно-практических конференций; подготовка публикаций студенческих научных статей с помощью технологии текстового поиска.

Поскольку современные формы педагогической деятельности неразрывно связаны с информационным образовательным взаимодействием на базе средств ИКТ, современный образовательный процесс невозможно представить вне процессов информатизации, без информационно-коммуникационных технологий.

Интенсификация процессов обмена информацией требует новых форм общения преподавателя и студентов, студентов между собой. Кроме того, обучаясь технологиям создания электронных учебных материалов, презентаций, выполняя самостоятельно задания по работе с ПК, поиску информации в Интернете и т.д., студенты приобретали уверенность в своих возможностях, открывали в себе существенный резерв для дальнейшего профессионального развития, приобретали новый индивидуальный стиль обучения, основанный на более высоком уровне информационной компетентности. Также мы использовали в процессе образовательной деятельности вебинары и скайп-конференции.

На третьем этапе – профессионально-деятельностном, который направлен на формирование рефлексивного компонента – мы применяли педагогические проблемные ситуации, практикумы, а также формировали профессиональные навыки в процессе педагогической практики в инклюзивных учебных заведениях.

Использовались также ситуационные задачи и практические задания, которые студенты выполняли на производственной практике в инклюзивной школе г. Луганска УВК «Новое поколение». Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация студента на все сферы педагогической деятельности: учебную деятельность учащихся и ее методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательско-поисковую работу и овладение ее методикой.

Безусловно, максимальную степень погружения в профессиональную педагогическую деятельность в процессе подготовки специалиста к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья могут обеспечить такие внеаудиторные виды деятельности студентов, как производственная практика

В условиях информационно-образовательной среды вуза ее потенциал и разнообразные электронные ресурсы могут использоваться для подготовки ко всем видам работы на семинарских и практических занятиях, для подготовки ответа на вопросы плана семинара, докладов и рефератов.

Одним из распространенных видов семинарских занятий является семинар-конференция, который проводится как заслушивание и обсуждение рефератов (докладов). Достоинство такого вида семинарских занятий в том, что он уже на этапе подготовки предполагает активную самостоятельную работу студентов, включающую

эвристическую и исследовательскую деятельность. Семинары-конференции являются наиболее емкими по потенциальной возможности использования средств ИКТ как на этапе подготовки студентов к занятию, так и на этапе его проведения. Например, при использовании ИКТ появляется возможность к традиционным источникам при подготовке к занятию добавить различные ресурсы электронных библиотек, коллекции оцифрованных источников, специализированные информационные системы, базы данных, мультимедийные продукты, интернет-ресурсы. Использование ИКТ и электронных ресурсов расширяет разнообразие рефератов, докладов и сообщений, которые могут быть подготовлены и заслушаны на занятии. Так, на основе интернет-ресурсов могут быть подготовлены и представлены на занятии с помощью средств ИКТ рефераты-обзоры электронных коллекций нормативных источников и научных публикаций.

2.3. Педагогические условия формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Стадия конструирования в педагогическом проектировании заключается в определении способов и средств реализации выбранной модели с учетом имеющихся условий. Проведенное в первой главе исследования многоаспектное изучение проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, определение структурных компонентов данной компетентности, в полной мере может стать достаточным основанием для определения и разработки педагогических условий формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-

образовательной среде вуза. В то же время, мы считаем, что необходим единый концептуальный подход к исследованию и выявлению искомых педагогических условий. При этом полученные ранее знания должны выполнять роль методологического ориентира, а концепция – определять стратегические и тактические направления исследования.

Исходя из вышеизложенного, нами определены исходные теоретические основы для разработки педагогических условий формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Ведущим теоретическим положением стало представление об инклюзии, как феномене в социуме и образовании, как процессе, основной целью которого является обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, психических и физических возможностей; инклюзивное образование неразрывно связано с информатизацией образования и проходит в информационно-образовательной среде; для обеспечения инклюзивного обучения необходимы квалифицированные специалисты, владеющие спецификой данного вида обучения.

Второе положение вытекает из понимания сущности и структуры самого феномена инклюзивной компетентности, включающего мотивационный, когнитивно-информационный, духовно-нравственный и рефлексивный компоненты, формирование которого осуществляется в контексте и с учетом влияния информационно-образовательной среды.

Третье теоретическое положение обусловлено пониманием значимости деятельностного подхода в

профессиональной подготовке и становлении специалиста, который готовится работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивная компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза формируется в процессе деятельности, проявляется в деятельности, влияет на ее содержание. Поэтому процесс обучения студентов должен максимально моделировать их будущую профессиональную деятельность в условиях инклюзии.

Проблема совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов для инклюзивного обучения в качестве одного из возможных решений предусматривает разработку и внедрение совокупности педагогических условий.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем педагогические условия как важные факторы, способствующие формированию инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза в процессе внедрения структурно-функциональной модели.

Характеристика условий формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза требует рассмотрения таких терминов, как «условия» и «педагогические условия», определения методологических принципов, которые мы считаем возможными и целесообразными в выявлении механизмов формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

В словаре С.И. Ожегова «условие» понимается как: обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [238, с. 588].

В философском плане категория «условие» является одной из ведущих наряду с таким, как личность, деятельность, материя и т.д. Понятие «условие» рассматривается как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не может [2].

В психологии исследуемое понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [233].

В педагогике понятие «условие» рассматривается как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [29, с. 36].

Для успешного формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза нам необходимо определить и обосновать те педагогические условия, которые будут содействовать этому процессу, и тем самым обеспечивать повышение качества их профессиональной подготовки.

Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В.И. Андреева, А.Я. Найна, и др., найдя свое отражение в многочисленных трактовках термина «педагогические условия». Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций.

Первой позиции придерживаются ученые, для которых педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн):

– комплекс мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [23];

– совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн) [231, с. 44–49].

Вторую позицию занимают исследователи, связывающие педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (М.В. Зверева и др.) [136]; – содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения, характер взаимоотношений между учителем и учениками [136, с. 29 – 32].

Для ученых, занимающих третью позицию, педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования [197, с. 101–104].

При разработке педагогических условий в нашей структурно-функциональной модели мы опираемся на В.И. Андреева, А.Я. Найн. В педагогической теории и практике широко распространена классификация педагогических условий на психолого-педагогические, организационно-педагогические, организационно-методические, дидактические условия и т.д.

Для успешной реализации спроектированной нами структурно-функциональной модели формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза выделим комплекс условий, которые будут способствовать оптимизации этого процесса.

С учетом значимости ценностно-мотивационного аспекта формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза это должно быть комплексное психолого-педагогическое условие, которое позволит обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности студента, его мотивационно-ценностного отношения к процессу обучения и результату, ценностей и смыслов будущей профессиональной деятельности посредством использования современных интерактивных технологий.

Поскольку педагогический процесс обусловлен целями образования и взаимодействием основных его компонентов: содержанием, обучением, преподаванием и воспитанием, то для эффективного формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза важнейшим условием является построение учебного процесса, в котором содержание, организационные формы и методы учебной работы адекватны целям воспитания и обучения.

Оптимальное построение процесса профессиональной подготовки будущих специалистов инклюзивного образования в единстве его структурных и функциональных компонентов является содержанием условия, учет которого позволит достичь высоко организационно-педагогического уровня сформированности инклюзивной компетентности выпускников вуза.

Формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде педагогический процесс, требующий обязательного методического сопровождения при внедрении результатов обучения в профессиональную деятельность, изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде, оценки результативности технологий обучения.

Это предполагает наличие организационно-методического условия, необходимого для реализации проектируемой структурно-функциональной модели процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, содержание которого заключается в отборе оптимального комплекса форм, методов и средств для реализации заданных целей, методического сопровождения, соответствующего диагностического инструментария.

Последняя стадия педагогического проектирования – стадия технологической подготовки – заключалась в подготовке методических разработок, дидактического обеспечения, необходимых для реализации спроектированной структурно-функциональной модели.

Таким образом, проектирование процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза представляет собой последовательно сменяющие друг друга стадии: концептуальную, стадию моделирования, конструирования системы и технологической подготовки. Процесс внедрения и проверки эффективности каждого педагогического условия проходил поэтапно в процессе реализации внедрения структурно-функциональной модели в учебный процесс и соответствовал этапам внедрения блоков модели в процессе формирующего эксперимента.

Так, психолого-педагогическое условие реализовывалось на подготовительном этапе опытно-экспериментальной работы в процессе внедрения целевого блока модели, а также и на процессуальном этапе при внедрении структурно-содержательного блока модели.

Организационно-педагогическое и организационно-методическое условия внедрялись на деятельностном этапе формирующего эксперимента через внедрение и

реализацию процессуального блока структурно-функциональной модели.

Рассмотрев реализацию этих педагогических условий, можем сделать вывод, что задача ориентации цели и содержания профессиональной подготовки на компетентный подход, на становление и воспитание личности студента как субъекта профессиональной педагогической деятельности в условиях инклюзии целесообразно решать через насыщение и обогащение содержания нескольких «традиционных» для этого направления подготовки дисциплин и видов деятельности студентов, внедрением дисциплины по подготовке к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья «Основы инклюзивного образования», через обеспечение направленности содержания практической подготовки по учебному плану, а также содержания видов студенческой деятельности, не регламентированных учебным планом.

Результативный блок проектируемой структурно-функциональной модели позволяет оценить результативность процесса формирования и повышения уровня инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза посредством выделенных критериев (готовность к профессиональной деятельности, аналитический, знаниево-деятельностный и эмоционально-ценностный), их показателей и уровней сформированности инклюзивной компетентности (низкий, средний, высокий). Критерии, показатели и уровни подробно описаны в § 1.3.

Результатом реализации данной модели является повышение уровня сформированной инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Обобщая изложенное выше, констатируем, что научно-педагогическое обеспечение процесса формирования

инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза представлено комплексом педагогически обусловленных мер, действующих как фактор развития и совершенствования профессиональной подготовки студентов, ориентированный на повышение его качества, который представлен структурно-функциональной моделью формирования инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза, состоящей из целевого, методологического, структурно-содержательного, критериально-диагностического, процессуального и результативного блоков.

Реализация спроектированной модели осуществлялась поэтапно в контексте информационно-образовательной среды вуза, а эффективность процесса была обеспечена комплексом педагогических условий: психолого-педагогические – направлены на формирование позитивной мотивации и ценностно-смыслового отношения к профессии, готовности к решению профессиональных задач; организационно-педагогические – оптимизация содержания, форм и методов профессиональной подготовки с учетом контекста информационно-образовательной среды; организационно-методические – обеспечение методического сопровождения процесса формирования инклюзивной компетентности студентов).

2.4. Особенности формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза

Реализация спроектированной модели осуществлялась поэтапно и каждый этап предполагал использование

определенных форм и методов, позволяющих эффективно формировать компоненты инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Подготовительный этап реализации структурно-функциональной модели предполагает внедрение целевого блока структурно-функциональной модели. Целевой блок модели имеет определенные задачи, которые необходимо решить на этапе формирующего эксперимента, Внедрение этого блока модели имеет два этапа: целевой и содержательный.

На целевом этапе проводилась разработка научно-методического сопровождения процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Согласно выделенным задачам мы разрабатывали: учебно-методические комплексы, рабочие программы для учебной дисциплины «Основы инклюзивного образования» и «Теоретические и практические основы инклюзивного образования», включающих типичные материалы, а именно: тексты лекций и их мультимедийная поддержка, инструктивно-методические указания к проведению семинарских и практических занятий, комплексные задачи к тестам для текущего, тематического и итогового контроля знаний студентов, также самоконтроля; список рекомендуемой литературы; критерии оценки учебных достижений студента; разработали учебно-методическое пособие к дисциплине «Основы инклюзивного образования» для студентов дневной и заочной формы обучения специальности «Физическая культура для лиц с отклонениями здоровья (адаптивная физическая культура)» 49.03.02, направленной на интеграцию общих и инклюзивных знаний, которая предусматривает включение новой и одновременно необходимой учебной информации для студентов при изучении предметов цикла

профессиональной и практической подготовки; методические рекомендации к дисциплине «Основы инклюзивного образования» для преподавателей и специалистов, работающих в области инклюзивного образования.

На содержательном этапе внедрения модели разрабатывались сценарии пресс-конференции «Инклюзивная образовательная среда», семинара «Инклюзивное образование: мифы и реальность», дебатов на тему «Инклюзивное образование: мифы и реальность», сценария тренинга на тему «На пути к цели», круглых столов, посвященных инклюзивному образованию, доступной среде, и других мероприятий; комплекса практических заданий для педагогической практики.

Также, на этом этапе разрабатывалось информационное обеспечение образовательного процесса через создание на сайте университета раздела, посвященного инклюзии и проводилось его содержательное наполнение.

Деятельностный этап реализации структурно-функциональной модели предполагает внедрение структурно-содержательного блока модели, который раскрывается через содержательное наполнение направлений деятельности по формированию инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Согласно компетентностному подходу в процессе учебной деятельности нам необходимо сформировать у студентов определенные компоненты инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза: мотивационный, когнитивно-информационный, рефлексивный и духовно-нравственный.

Структурно-содержательный блок структурно-функциональной модели включает в себя этапы процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в

информационно-образовательной среде. Мы выделили такие этапы: ценностно-смысловой, информационно-когнитивный и профессионально-деятельностный. Каждый из этапов имеет свои цели и задачи.

Ценностно-смысловой этап направлен на развитие и углубление интереса и ценностного отношения к инклюзивному обучению детей с особыми образовательными потребностями, формирование качеств инклюзивного компетентного учителя: морально-личностных (гуманность, отзывчивость, ответственность, смелость), личностно-педагогических (любовь к детям, педагогическая интуиция, доброжелательность, эмпатия, коммуникабельность) и профессионально-педагогических (педагогический такт, наблюдательность, педагогический оптимизм, профессиональный рост, выдержка). Обучение на этом этапе ориентировано на формирование у студентов, прежде всего, мотивационного структурного компонента.

Также этот этап отражал реализацию психолого-педагогического условия, направленного на осознание значимости, положительного отношения и устойчивого интереса к вопросам инклюзии у студентов, привлечение к учебному материалу интересных фактов из истории возникновения инклюзивного обучения, опыта его внедрения в разных государствах, подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения; ознакомления студентов с важнейшими проблемами инклюзии, инклюзивного обучения, инклюзивной школы, инклюзивного класса (неприспособленность архитектуры школы с потребностями детей с особыми образовательными потребностями, отсутствие надлежащего учебно-методического обеспечения, отсутствие у учителей общеобразовательных учебных заведений соответствующих знаний о детях с особыми образовательными потребностями, не готовность и

не знания учителей о результативную организацию учебно-воспитательного процесса в инклюзивных классах и т.д.) и пути их преодоления (изменение физической среды школы и города для достижения архитектурной и транспортной доступности); устранение социальных барьеров; постепенное и целенаправленное изменение культуры, общества; демонстрация художественных и научно-популярный фильмов на вышеперечисленные темы.

Поставленные задачи достигаются путем использования в процессе обучения информационных технологий через поиск информации на интернет-сайтах, в электронных библиотечных базах и т.д.

Ценностно-смысловой этап – направлен на формирование мотивационного компонента. Формирование данного компонента мы начали с круглого стола на тему «Люди с ограниченными возможностями здоровья и социум». На данном мероприятии студентам было предложено просмотреть видеоролики о слабослышащих, незрячих людях, а также о людях, перемещающихся на колясках. После просмотра студенты обговаривали готовность социума к принятию таких людей, их проблемы, проблемы недоступности социальной среды. По завершению мероприятия студентам было предложено решить поднятые вопросы и проблемы с помощью создания резолюции, основанной на анализе нормативных документов, которые необходимо было найти на информационных сайтах.

В рамках круглого стола на тему «Инвалидность – приговор?» студентам был показан художественный фильм, «Интервьюер» (фильм – участник и победитель фестиваля «Кино без барьеров», реж. Женевьева Клей-Смит и Робин Брайан, Австралия, 2012). На наш взгляд, данный фильм позволил студентам задуматься о своих ценностных установках, о личностных качествах самих себя.

Закреплению заинтересованности студентов инклюзивными проблемами, формированию профессиональных и лично значимых качеств, необходимых учителю «Школы для всех» способствуют: экскурсии в интернаты, специальных школ и общеобразовательных учебных заведений с внедрением инклюзивного обучения; волонтерская деятельность студентов.

Информационно-когнитивный этап процесса формирования инклюзивной компетентности студентов заключается в формировании определенных компонентов, в частности когнитивно-информационного, а также частично духовно-нравственного и посвящен развитию и совершенствованию умений применения полученных на первом под-этапе знаний, умению оперировать приобретенными навыками, в том числе выстраивать межличностные отношения с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

С целью продолжения формирования мотивационного компонента и созданию условий для успешного формирования когнитивно-информационного и духовно-нравственного структурных компонентов, мы сочли необходимым проведение круглого стола к «Международному Дню инвалидов».

Подготовка и проведение круглого стола направлены на формирование у студентов знаний о понятии интеграции и дифференциации в инклюзивном образовании, инклюзивном обучении, о способах организации инклюзивного обучения в мире, приобретает опыт познавательной деятельности, связанный с самостоятельным поиском, переработкой и предоставлением информации, полученной из различных источников (учебники, научно-популярная литература,

публицистика, электронные средства массовой информации).

Важной задачей при организации «круглого стола» является:

- обсуждение в ходе дискуссии одной-двух проблемных, острых ситуаций по данной теме;

- иллюстрация мнений, положений с использованием различных наглядных материалов (схемы, диаграммы, графики, аудио-, видеозаписи, фото-, кинодокументы);

- тщательная подготовка основных выступающих (не ограничиваться докладами, обзорами, а высказывать свое мнение, доказательства, аргументы).

При проведении «круглого стола» необходимо учитывать некоторые особенности:

а) нужно, чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации, общения, происходил «глаза в глаза». Принцип «круглого стола», т.е. расположение участников лицом друг к другу, а не в затылок, как на обычном занятии, в целом приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого учащегося в обсуждение, повышает мотивацию учащихся, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

б) преподаватель также располагался в общем кругу, как равноправный член группы, что создает менее формальную обстановку по сравнению с общепринятой, где он сидит отдельно от студентов они обращены к нему лицом. В классическом варианте участники адресуют свои высказывания преимущественно ему, а не друг другу. А если преподаватель сидит среди студентов, обращения членов группы друг к другу становятся более частыми и менее скованными, это также способствует формированию

благоприятной обстановки для дискуссии и развития взаимопонимания между преподавателем и студентами.

Основную часть «круглого стола» по любой тематике составляют дискуссия и дебаты.

В проведении дискуссии используются различные организационные методики.

Методика «вопрос – ответ». Данная методика – это разновидность простого собеседования; отличие состоит в том, что применяется определённая форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога.

Процедура «Обсуждение вполголоса». Данная методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы докладывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Методика клиники. При использовании «методики клиники» каждый из участников разрабатывает свой вариант решения, предварительно представив на открытое обсуждение свой «диагноз» поставленной проблемной ситуации, затем это решение оценивается как руководителем, так и специально выделенной для этой цели группой экспертов по балльной шкале либо по заранее принятой системе «принимается – не принимается».

Методика «лабиринта». Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения, он представляет собой своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению здесь подлежат все решения, даже неверные (тупиковые).

Методика эстафеты. Каждый заканчивающий выступление участник может передать слово тому, кому считает нужным.

Свободно плавающая дискуссия. Сущность данного вида дискуссии состоит в том, что группа к результату не приходит, но активность продолжается за рамками занятия. В основе такой процедуры групповой работы лежит «эффект Б.В. Зейгарник», характеризующийся высоким качеством запоминания незавершенных действий, поэтому участники продолжают «домысливать» наедине идеи, которые оказались незавершенными.

Эффективность проведения дискуссии зависит от таких факторов, как:

- подготовка (информированность и компетентность) студента по предложенной проблеме;

- семантическое однообразие (все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми учащимися);

- корректность поведения участников;

- умение преподавателя проводить дискуссию.

Мозговой шторм – это:

- новаторский метод решения проблем;

- максимум идей за короткий отрезок времени;

- расслабление, полет фантазии, самоудовлетворение (чем неожиданнее идея, тем лучше, нужны необычные, самые «дикие» идеи);

- отсутствие какой-либо критики (любые оценки идеи откладываются на более поздний период);

- это развитие, комбинация и модификация как своих, так и чужих идей.

Для активизации процесса генерирования идей в ходе «шторма», рекомендуется использовать некоторые приемы:

- инверсия (сделай наоборот)

- аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении)

- эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения)

– фантазия (сделай нечто фантастическое)

Гипотезы оцениваются по 10 бальной системе, и выводится средний бал по оценкам всех экспертов.

Цель мозгового штурма – создать новые идеи, получить лучшую идею или лучшее решение, а так же поиск как можно более широкого спектра направлений решения задачи.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных подходов, среди которых можно выделить следующие:

- творческие задания;
- работа в малых группах;
- интерактивная экскурсия;
- видеоконференция;
- социально-психологический тренинг;
- фокус группа;
- метод портфолио;
- метод проектов;
- сократический диалог;
- метод «Займи позицию»;
- групповое обсуждение;
- метод «Дерево решений»;
- метод «Попс-формула» и д.р.

Творческие задания: под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют от студента не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Творческое задание составляет содержание, основу любого интерактивного метода. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни) придает смысл обучению, мотивирует студента. Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем

персональном опыте и опыте своего коллеги, друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, самообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая преподавателя.

В процессе проведения дискуссии создаются условия для осознания студентами значимости включения детей с особыми образовательными потребностями в социум, формирования положительного отношения к проблеме качественного и доступного образования для этих детей, признание за ними право выбора способа получения образования.

Студенты участвовали в семинарах, круглых столах в Духовно-просветительском центре святого преподобного имени Нестора Летописца, в процессе которых они получали дополнительные знания о людях с инвалидностью, о проблемах психолого-педагогического характера таких детей, о духовно-нравственном состоянии личности людей с инвалидностью.

Студенты привлекались к участию в научно-практических конференциях, семинарах с целью развития их профессиональной компетентности и обогащения профессионального опыта, в рамках которых общались с коррекционными педагогами, логопедами, дефектологами, учителями-практиками, которые работают в школах, где внедряется модель инклюзивного обучения. Во время такой работы студенты, во-первых, получали полезную информацию, во-вторых, расширяли свои теоретические знания и, в-третьих, студенты, которые активно участвовали (выступали с докладами), получали определенный опыт и практические навыки публичного выступления на конференции.

На данном этапе реализовывались и организационно-методические условия. Для этого этапа нами был разработан авторский курс к дисциплине «Основы инклюзивного

образования». В содержании дисциплины вводятся информация об альтернативных способах получения образования людьми с особыми образовательными потребностями, об интеграционных процессах, как в России, так и за рубежом, об особенностях организации инклюзивного обучения. Студенты должны осознавать, что не только специальные педагоги, логопеды, дефектологи, но и обычные учителя-предметники могут сталкиваться в своей профессиональной деятельности с учащимися, имеющими особые образовательные потребности. (Рабочая программа к дисциплине представлена в приложении Г).

Для этого этапа нами был разработан авторский курс к дисциплине «Основы инклюзивного образования», общая продолжительность которой – 108 часов, кредитов ECTS – 3,0: из них лекционных – 20 часов, практических – 20 часов, самостоятельной работы – 68 часов, относится к нормативной части цикла профессиональной и практической подготовки (рабочая программа к дисциплине – приложение Г).

Также в рамках исследования нами разработаны темы лекционных, практических занятий и задания для самостоятельной работы студентам таких специальностей, как «Социальная педагогика», «Физическое воспитание» и «Информатика».

Цели дисциплины – ознакомить студентов с базовыми положениями теории инклюзивного и интегрированного обучения, понятийным аппаратом, научными и методологическими положениями данного вида обучения, и дать представления об интегрированном обучении как важном социокультурном феномене общего и специального образования.

Задачи: – сформировать целостные представления об инклюзивном обучении как неотъемлемой части общего и специального образования; – раскрыть социокультурную

сущность инклюзивного обучения, ознакомить студентов с теорией и практикой его становления; – показать роль инклюзивного обучения в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, дать представление о специальных образовательных возможностях таких детей в сравнении с обычными, физиологически здоровыми детьми; – ознакомить студентов с системой образовательных услуг, представляемых ученику в процессе инклюзивного обучения; – сформировать предпосылки профессионального мировоззрения у будущих учителей «школы для всех».

Данная дисциплина состоит из трех разделов:

1. «Инклюзивная компетентность учителя «Основ здоровья» в условиях информационно-образовательной среды вуза».

2. «Использование информационных технологий в процессе формирования и инклюзивной компетентности учителя основ здоровья».

3. «Технологии дифференцированного преподавания основ здоровья в условиях инклюзивного обучения».

В каждом разделе рассматривались определенные темы, проводились практические занятия, студенты выполняли задания для самостоятельной работы. Особенности заданий заключались в активном использовании информационных технологий. После лекционных и практических занятий студенты выполняли задания с применением сети Интернет, технологии автоматизированного офиса, технологии текстового поиска, составляли электронные таблицы и тезаурусы, готовили доклады, создавали презентации на различные темы («Электронная книга в инклюзивной школе», «Информационные технологии в инклюзивном обучении», «Психолого-педагогическое сопровождение семей учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения», «Структура адаптивной образовательной

программы для детей с ограниченными возможностями здоровья» и др.).

Самостоятельная работа студентов предполагала поиск ресурсов посредством поисковых систем в Интернете и электронных каталогах традиционных библиотек; использование электронных источников, электронной научной и учебной литературы. Результаты работы предоставлялись в виде текстовых документов, мультимедиа презентаций, отчетов, рефератов, баз данных и др.

Использовались такие образовательные технологии, как: семинар – групповое практическое занятие под руководством преподавателя, в ходе которого обсуждаются теоретические положения изучаемого материала, уточняются позиции авторов научных концепций, осуществляется работа по осмыслению категориального аппарата изучаемой науки, по определению собственной позиции студентов по отношению к изучаемым проблемам; – групповая дискуссия – обсуждение в группе какого-либо спорного вопроса, проблемы; – деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование профессиональных отношений и ситуаций.

Эта форма практического занятия позволяет имитировать модель будущей деятельности специалиста: проведение занятий, ситуаций общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, разрешения их конфликтов и др., в процессе которого студенты отрабатывают необходимые профессиональные умения; – научная конференция – собрание, совещание представителей каких-либо организаций, групп, ученых для обсуждения определенных (часто теоретических) вопросов.

Конференция как форма проведения практического занятия – это подведение итогов деятельности студентов.

Здесь могут быть представлены и результаты работы с литературой, и результаты проведенного мини-исследования, и выступления, обобщающие содержание учебно-познавательной деятельности в ходе освоения курса, а также разработанные студентами портфолио.

Формирование духовно-нравственного компонента проходило в процессе участия студентов в семинарах, круглых столах в Духовно-просветительском центре святого преподобного имени Нестора Летописца, на которых они получали дополнительные знания о людях с инвалидностью, о проблемах психолого-педагогического характера таких детей, о духовно-нравственном состоянии личности людей с инвалидностью.

В частности, был проведен семинар тему «Формирование инклюзивной компетентности студентов в контексте духовно-нравственного развития личности». Студенты прослушали лекцию на тему «Этика инклюзивного общения», «Культура инклюзивного педагога». Также формирование духовно-нравственного компонента проходило в рамках участия студентов в «Школе волонтеров».

Участие в благотворительности способствовало духовному наполнению личности студентов, формировались такие качества как милосердие, сострадание, готовность помочь ближнему и др. Организовывались тематические мероприятия в специализированных школах, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья.

Активное изучение студентами вуза жестового языка способствовало устранению барьеров в общении с не слышащими детьми. Изучение жестового языка велось помимо преподавателя, с помощью электронных образовательных и электронных учебников, видео-роликов.

В рамках внеаудиторных занятий студенты посещали специализированную школу, где обучаются дети с нарушением слуха (концерты, различные тематические мероприятия, и т.д.). Все это способствовало развитию личности студентов, формированию у них эмпатии, сострадания и других важных для будущих педагогов «школы для всех» качеств.

Для нормативно-правового обеспечения волонтерской и другой внеаудиторной деятельности студентов нами было разработано и внедрено в учебный процесс «Положение об инклюзивном обучении в ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» [250]

Также в рамках исследования нами разработаны темы лекционных, практических занятий и задания для самостоятельной работы студентам таких специальностей: 49.03.02. «Физическая культура» 49.03.01, «Организация работы с молодежью» 39.03.03, «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» 44.03.05.

В контексте сказанного, в каждое учебное занятие по дисциплине, включались задания для индивидуальной работы студентов в электронной образовательной среде, которые развивали: способность охватить весь рассматриваемый вопрос целиком, не упуская из виду частностей (широта мышления); умения проникать в сущность сложных вопросов (глубина мышления); умений постановки новых задач и нетрадиционных способов их решения (самостоятельность мышления); способность быстро разобраться новой ситуации, обдумать и принять правильное решение (реактивность ума и т.д).

Следующий этап процесса формирования инклюзивной компетентности студентов – профессионально-деятельностный, направлен на дальнейшее развитие структурных компонентов компетентности, и формирование рефлексивного компонента инклюзивной

компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. На данном этапе реализовывались организационно-педагогические условия.

Наиболее реально в современных условиях, когда инклюзивное обучение получило пока не достаточно широкое распространение в практике работы общеобразовательных заведений, этой цели можно достичь выделением соответствующих аспектов в ходе педагогической практики на третьем и четвертом годах обучения, работой с родителями (проведение родительских собраний в процессе педпрактики), разработкой индивидуальных учебных планов, а также организовав ознакомительную педагогическую практику в специальных школах – инклюзивной школе г. Луганска УВК «Новое поколение».

Новые требования к выпускнику образовательного учреждения основаны преимущественно на практико-ориентированности его подготовки, поэтому методы, формы и средства, применяемые в образовательном процессе должны обеспечивать «включение» обучающегося в систему соответствующей деятельности, что обеспечит приобретение опыта, формирование практических умений и личного отношения к будущей профессиональной деятельности, а деятельность – это целенаправленная активность личности, обусловленная как внешними объективными обстоятельствами (факторами), так и внутренними субъективными установками, ожиданиями, ценностными ориентациями субъекта деятельности. Деятельность находит свое частичное выражение (и отражение) в активном поведении личности [308].

Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация студента на все сферы педагогической деятельности: учебную деятельность учащихся и ее

методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательско-поисковую работу и овладение ее методикой.

Задания на практику заключались в освоении навыков работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья совместно со здоровыми сверстниками, организации с ними мероприятия и внеаудиторной работы, игровых занятий, проведение родительских собраний в классе которых обучаются и дети с ограниченными возможностями здоровья.

Студентам необходимо было разработать план-сценарий родительского собрания, провести с родителями семинар на тему «Дети все равны», лекцию на тему «Культура общения в инклюзивной среде» и т.д.

Также студенты провели игру на развитие мелкой моторики рук и провели занятие «Изо-терапия»

Для формирования рефлексивного компонента инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза мы использовали метод оценки продуктов деятельности студентов, которые потом оценивали эксперты.

Экспертной оценке подверглись следующие продукты деятельности педагогов: эссе. По результатам анализа следует отметить, что все студенты представили личностную оценку инклюзивному образованию, было выявлено глубокое понимание проблем детей с ОВЗ, ценностное отношение к инклюзии; приводятся реальные примеры организации инклюзивного образования.

Пример 1. «Человек так устроен, что может учиться радости, любви, сопереживанию только тогда, когда он видит эти чувства по отношению к нему. Человек может научиться любви, только когда видит эту любовь. Всегда считала, инклюзивное образование – это и есть, то к чему должно стремиться наше образование в целом. Но самое

главное, на мой взгляд, это индивидуальное сопровождение, которое будет развивать его, и развивать всех детей в целом. Я считаю, что инклюзивное образование – это та тоненькая ниточка, которая связывает ребенка с ограниченными возможностями здоровья с обществом, с миром, с любовью».

Пример 2. «Я отношусь неоднозначно к данной проблеме. Да, необходимо предпринимать специальные действия для того, чтобы дети-инвалиды стали равноправными, а учащиеся научились взаимопомощи, умению сопереживать, сочувствовать. Дети с инвалидностью должны иметь возможность обучаться в ВУЗах, получить достойную профессию, адаптироваться в современных социальных условиях, иметь возможность принимать участие в общественной деятельности.

В связи с этим они будут чувствовать себя полноценными гражданами, так как будут включены в образовательную и социальную жизнь, смогут ощущать себя комфортно и безопасно. Инклюзивное образование следует внедрять в образовательную систему осторожно, постепенно, т.к. общество родители, педагоги, дети, не вполне готовы к переменам.

Педагогам следует перестроить процесс совместного обучения, пройти переподготовку и т.д., а для этого нужно время».

Также формирование рефлексивного компонента включало методику оценки способности студентов решать профессиональные задачи (приложение М).

Студентам предложено решить пять задач:

– проанализировать план беседы учителя класса с родителями детей по вопросу проявления толерантности к детям с особенностями психофизического развития:

– ценить качество содержания психолого-педагогической характеристики класса, составленной учителем;

– проанализировать план разговора учителя с детьми класса о людях с инвалидностью;

– предложить конструктивное разрешение двух конфликтных ситуаций.

Одним из вариантов практического применения полученных инклюзивных знаний является мозговой штурм как эффективный метод коллективного обсуждения, поиска решений, побуждает участников проявлять свое воображение и творчество, он достигается путем свободного выражения мнений всех участников и помогает находить несколько решений по конкретной задаче.

Для отработки в профессиональной деятельности психолого-педагогических и инклюзивных знаний, специальных инклюзивных умений и навыков студенты проводили ситуативно-ролевую игру «Родительское собрание». В игре обыгрывается ситуация, которая заключалась в следующем: в четвертый класс с нового учебного года должна прийти новая ученица. У девочки – детский церебральный паралич. Классный руководитель должен подготовить детей и их родителей к тому, чтобы они адекватно отреагировали на приход новой одноклассницы, знали, как правильно себя вести, чтобы помочь ей адаптироваться к новым условиям, влиться в классный коллектив и добиться успехов в обучении. В группе распределяются роли классного руководителя, родителей, дефектолога, учеников.

Студенты заранее распределили роли и готовили материал для их выполнения, продумывали характеры и линию поведения своего персонажа. По окончании игры проводился коллективный анализ и оценка игры.

После участия в таком роде ситуаций будущие учителя «школы для всех» приобретают знания, умения и навыки необходимые для профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Делая выводы о педагогической практике, можно сказать, что главная цель педагогической практики студентов заключается в формировании компетенций педагога, способного осуществлять на современном научном и методическом уровне учебную и воспитательную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Отчеты по практике студенты сдавали в электронной форме с помощью сетевых информационных технологий.

На четвертом году обучения студенты проводили исследования состояния проблем обучения детей с особыми образовательными потребностями в конкретном общеобразовательном учреждении; выполняли задания по диагностике сформированности коллектива, в котором присутствуют дети с особыми образовательными потребностями и их роли в коллективе; изучение личности этих учеников, их включенности в коллектив. Проводили родительские собрания и обучались составлению индивидуального учебного плана.

Поскольку индивидуальный учебный план – это один из важнейших инструментов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, формальный документ, содержащий подробную информацию о ребенке и услугах, которые он должен получать, студентам необходимо уметь его составлять. План разрабатывается командой педагогов и специалистов и объединяет их усилия с целью разработки комплексной программы работы с ребенком и одновременно определяет, какие именно услуги должен предоставлять каждый специалист. Индивидуальный учебный план определяет необходимые адаптации / модификации и является основой для дальнейшего

планирования учебных действий. Он разрабатывается и реализуется для каждого ученика с особыми образовательными потребностями. Все полученные материалы студенты анализировали, делали обобщения и выводы. К отчетам по педагогической практике студенты прилагали мультимедийные презентации, видеоролики, слайд-шоу о работе с детьми с ограниченными возможностями. Также студенты имели возможность сдавать отчеты преподавателям по электронной почте.

Следующее мероприятие мы посвятили информированию студентов на предмет нормативно-правового обеспечения людей с инвалидностью. Тема мероприятия была «Конвенция по правам инвалидов». Данное мероприятие позволило студентам ознакомиться с международными актами, терминологией. Студенты самостоятельно осуществляли поиск необходимой информации, структурировали ее, готовили доклады с помощью текстового поиска, разрабатывали мультимедийные презентации. В рамках проведения в университете мероприятия к «Международному Дню инвалидов» студентам было предложено подготовить доклады на тему «Инклюзивное образование – миф или реальность». В конце мероприятия студентам было предложено провести ролевую игру. Распределяются роли: ведущий, независимые исследователи (докладчики), оппоненты (сторонники и противники инклюзивного обучения), представители зарубежных школ, родители и ученики, эксперты. После окончания игры студенты обменивались опытом о инклюзивной модели обучения, приобретенным во время выполнения игры.

В процессе подготовки к таким мероприятиям студентами приобретен опыт познавательной деятельности, связанный с самостоятельным поиском, переработкой и представлением информации, полученной из различных

источников (учебники, научно-популярная литература, публицистика, электронные средства массовой информации и др.), активно использовались сетевые информационные технологии.

Разработанный на сайте университета информационный блок, посвященный инклюзии, обеспечил их необходимой информацией, в частности: электронными учебниками, методическими пособиями, электронными справочниками и энциклопедиями.

На оценочном этапе реализации структурно-функциональной модели определяется результат. Он является заключительным, и его цель: выявить эффективность внедренной в процесс подготовки студентов структурно-функциональной модели формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза с помощью диагностических методик. Имеет также свои этапы: контрольный и оценочный. Задачей на контрольном этапе являлось проведение диагностических измерений выделенных критериев, показателей сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза с помощью диагностических методик. Процесс исследования включал следующее: проведение исследования согласно подобранным методикам; обработка результатов, полученных по каждой диагностической методике. На оценочном этапе задачей было определение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде.

Результатом внедрения структурно-функциональной модели процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза является высокий уровень данной компетентности.

2.5 Практические аспекты реализации инклюзивного образования в системе высшего образования

Качество образования в первую очередь, связано с удовлетворением потребности каждого человека в эффективной социализации, т.е. в приобретении средств выстраивания личной, профессиональной и общественной деятельности в общественной жизни.

Как известно, социализация осуществляется в трех основных сферах: деятельность, общение и самосознание. При инклюзивном обучении происходит полноценное и эффективное наполнение этих сфер социализации студента с инвалидностью. Конечно, в первую очередь социализирующее и интегрирующее значение инклюзии сказывается в совместной учебной деятельности.

С точки зрения приобретения социально-личностных и профессиональных компетенций на первый план, как и у любого студента, у студента с инвалидностью выходят те качества личности, которые инвариантны специфике учебной деятельности – направленность личности, познавательные качества, трудовые профессиональные качества, коммуникативность. Причем они проявляются и развиваются посредством сравнения себя в этой деятельности с другими.

Важнейший принцип инклюзивного обучения – равные со всеми академические требования. Такой подход демонстрирует студентам с инвалидностью их собственный реалистический образ, развивает самооценку и уверенность в своих силах. Погружение в учебную деятельность и ощущение успеха от ее процесса и результатов дает новые стимулы к развитию, приводит к становлению таких личностных качеств как инициатива, характер, воля, способности. Развиваются общественные навыки,

коллективизм, организаторские, а в ряде случаев и лидерские качества. С профессиональной точки зрения при инклюзивном обучении студент с инвалидностью получает возможность самостоятельного и сознательного выбора направления профессионального обучения. Это, в свою очередь, создает ситуацию равных социальных возможностей.

Внеучебная деятельность также представляет собой отличную базу для социализации: культурно-досуговые мероприятия, спорт, студенческое самоуправление, да и сама студенческая жизнь с ее разнообразными традициями насыщает эмоциональную сферу студента с инвалидностью, развивает его способности и таланты. Личность становится более разносторонней, вызывает интерес и симпатию окружающих. Снимаются переживания по поводу своих недостатков, регулируется поведение, происходит сближение с людьми.

Для того чтобы молодые люди с ограниченными возможностями здоровья стали специалистами, конкурирующими на рынке труда с обычными гражданами, необходимо создание определенных условий: корректировка целей и учебных планов в соответствии со способностями и потребностями студентов с инвалидностью, создание адекватных условий профессионального обучения, психолого-педагогическое и социально-реабилитационное сопровождение. Инклюзивная форма обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья предполагает создание в коллективе учебного заведения атмосферы духовности и пропаганду равного права на обучение всех студентов.

Никто не сомневается в необходимости оснащения учебных зданий пандусами и лифтом, специальными гигиеническими комнатами и учебным оборудованием (например, для слабовидящих и слабослышащих

студентов). Однако без формирования в образовательной организации «безбарьерного» психологически безопасного социального пространства в сознании обучающихся и персонала, когда реально действуют установки на уважительно понимающий характер отношений, - инклюзивное образование существовать не сможет.

Инклюзивное образование видит в каждом человеке уникальную и неповторимую личность со своими интересами, способностями и потребностями, это требует индивидуального подхода в процессе взаимодействия и гибкости коммуникации, проявления таких качеств личности как этичность и деликатность, сочувствие и соучастие, умение услышать и понять другого.

Подробнее остановимся на структуре организации инклюзивного обучения в ГОУ ВПО ЛНР «Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко».

В вузе обучаются студенты с различными видами инвалидности на различных специальностях.

Рассмотрим направления, по которым в вузе идет процесс внедрения инклюзивного обучения.

Первое направление – *социально-гуманитарное*, направленное на:

- сопровождение абитуриентов на период довузовской подготовки;

- сопровождение на период вступительных экзаменов;

- консультация о необходимых документах для поступления в университет, о времени и месте приема документов и обеспечение сопровождения на период подачи документов в приемную комиссию вуза;

- информирование абитуриентов о видах документов, необходимых для подачи в социальную службу университета;

- сопровождение на период адаптации абитуриентов с ограниченными возможностями в студенческую среду;

- установление контактов и взаимосвязей с организациями, которые работают в сфере социализации людей с ограниченными возможностями;
- обеспечение социального сопровождения на весь период обучения в вузе;
- содействие комфортному проживанию студентов в студенческом общежитии и курирование их проживания;
- создание комфортных условий обучения для студентов с нарушениями слуха и зрения;
- содействие участию студентов в социокультурных мероприятиях университета.
- содействие укреплению и сохранению психологического здоровья студентов с особыми потребностями;
- оказание необходимой помощи по адаптации в инклюзивно-образовательную среду;
- разработка индивидуальной карты сопровождения обучения;
- содействие личностному росту и развитию студентов с особыми образовательными потребностями;
- при необходимости обеспечение студентов с особыми образовательными потребностями консультативной помощью психологов.

Для решения социально направленных проблем студентов с инвалидностью (и не только их) в вузе работает социально-гуманитарная комиссия.

Комиссия университета по СГР является постоянно действующим совещательным коллегиальным органом, координирующим основные вопросы деятельности Университета по социально-гуманитарному и воспитательному направлениям. Деятельность комиссии является неотъемлемой составляющей социально-гуманитарной работы университета, обеспечивающей интеграцию обучения и воспитания.

Основные задачи Комиссии:

1. Коллегиальное рассмотрение и принятие решений по вопросам социально-гуманитарной работы в Университете.

2. Проведение мониторинга качества социально-гуманитарной деятельности в структурных и обособленных подразделениях Университета.

3. Анализ результатов проведённой социально-гуманитарной работы в структурных и обособленных подразделениях Университета.

Содействует:

– организации социально-гуманитарной работы в структурных и обособленных подразделениях Университета;

– развитию и совершенствованию системы студенческого – самоуправления; деятельности Совета кураторов;

– процессу гражданско-патриотического, морально-нравственного, духовного воспитания студентов;

– всестороннему развитию студентов с особыми образовательными потребностями, получению ними качественных образовательных услуг, организации оптимальных условий их быта и досуга;

– созданию жилищно-бытовых условий в общежитиях, анализирует, координирует и контролирует:

– социально-гуманитарную работу структурных и обособленных подразделений Университета;

Отдел студенческой социальной службы

Студенческая социальная служба ведет работу по содействию в беспрепятственном доступе студентов с ограниченными возможностями (особенными потребностями) качественному образованию, быту и досугу, помогает социально незащищенным категориям студенчества (помощь оформлению документов, социальное

сопровождение, предоставление социальной помощи студентам, которые оказались в тяжелых жизненных обстоятельствах), оказывает консультативную помощь.

Цели и задачи студенческой социальной службы:

- создание благоприятных условий для реализации социальных прав студентов;
- осуществление профилактических мер относительно предупреждения негативных явлений в студенческой среде;
- поддержка и развитие волонтерского движения в студенческой среде;
- реализация программ социального становления и социальной поддержки студентов в пределах университетских, государственных и местных целевых программ;
- сотрудничество с органами студенческого самоуправления по вопросам, относящимся к компетенции отдела студенческой социальной службы:

Направления деятельности студенческой социальной службы:

- реализация программ в сфере социальной работы со студенческой молодежью с целью улучшения ее положения, решение социальных проблем;
- сотрудничество с местными органами исполнительной власти, органами местного самоуправления, предприятиями, учреждениями и организациями независимо от их форм собственности, общественными организациями, физическими лицами в решении вопросов социального становления и социальной поддержки студенческой молодежи;
- предоставление социальной, правовой, психологической и информационной помощи студенческой молодежи;
- содействие успешной адаптации студентов 1-го курса;

– сотрудничество со студенческой молодежью по вопросам решения жилищных проблем студентов (поселение в общежитии и т.д);

– социальная работа со студентами из числа детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, с людьми которые имеют ограниченные физические возможности и инвалидность, студенческими семьями, студентами с малообеспеченных и многодетных семей, студентами, которые являются детьми шахтеров или пострадали от аварии на ЧАЭС;

– социальная работа с одаренной молодежью и др.;

– помощь в организации культурно-досуговой деятельности;

– просветительско-профилактическая работа в студенческой среде.

Функции студенческой социальной службы:

– осуществляет социальное сопровождение студентов льготных категорий, а также тех, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах;

В университете действует 9 волонтерских отрядов, в которых работают студенты всех специальностей. Проводится «Школа волонтера», на которой студенты обучаются технологиям сопровождения различных категорий, правилам этикета при общении с людьми с ограниченными возможностями здоровья, техникам перемещения людей с инвалидностью (колясочников). Студенты с первого курса вовлечены в волонтерские отряды, посещают реабилитационные центры, детей, обучающихся на дому, и не понаслышке знают проблемы человека с ограниченными возможностями здоровья, связанные с адаптацией к жизненным условиям, с доступом к получению желаемого образования, трудоустройству.

Также в вузе созданы условия по формированию духовно-нравственной среды. Был создан центр святого преподобного Нестора летописца.

Основными направлениями деятельности центра являются повышение образовательно-культурного и духовного уровня студентов, воспитание в них духовности и уважения к мировым культурам и религиям; проведение научных исследований в сфере православной религии, культуры и внедрение их результатов в педагогическую практику.

Комфортному психологическому климату в университете способствует психологическая служба, в задачи которой входит:

- консультативная работа со студентами, педагогами и родителями студентов;

- психодиагностические динамические процедуры на всех этапах психологической работы;

- психопрофилактику и коррекцию личностных искажений у студентов с ОВЗ;

- повышение мотивации к процессу обучения в вузе;

Необходимо отметить, что в вузе адаптация первокурсников идет по трем направлениям:

- 1) адаптация формальная (к окружению, к структуре, содержанию обучения);

- 2) общественная адаптация (интеграция со студенческим окружением);

- 3) дидактическая адаптация (подготовка к новым формам и методам работы).

Эффективность оказания психологической поддержки развития личности студентов с ограниченными возможностями связана с реализацией следующих условий:

- целенаправленность, системность и комплексность психологической поддержки;

– личностная ориентированность психологической поддержки;

– эмоциональное принятие личности субъекта, нуждающегося в психологической поддержке со стороны лиц, оказывающих поддержку;

– направленность на формирование ситуации развития личности и ее параметров, значимых для профессионального и личностного развития: позитивное самоотношение; эмоциональная стабильность; социально-психологическая компетентность.

Основная цель психологического сопровождения – интегративное включение студентов с ОВЗ в образовательную среду вуза.

Профессиональная подготовка студента с ограниченными возможностями является этапом его личностного и профессионального развития, психологическое содержание которого состоит в обретении способности к личностному самоопределению и самореализации в профессиональной деятельности.

Важную роль в обеспечении фазы адаптации играет институт кураторства. Кураторами групп, где обучаются студенты с инвалидностью, являются педагоги, которые сопровождают ребят во всех сферах их жизнедеятельности: учебной, внеучебной, бытовой, творческой и т.п.

Медико-реабилитационное направление

В состав лечебного отделения санатория-профилактория входят:

- 1) Физиотерапевтическое отделение.
- 2) Кабинет электросна.
- 3) Отделение водолечения.
- 4) Сауна.
- 5) Кабинет индивидуальных ингаляций и групповой ингаляторий.

- 6) Кабинет теплолечения.
- 7) Кабинет лечебного массажа.
- 8) Кабинет психотерапии.
- 9) Стоматологический кабинет.
- 10) Кабинет фитотерапии.
- 11) Кабинет ЛФК.
- 12) Процедурный кабинет.

Реабилитационное отделение

Приказом ректора Университета от 28.04.2017 № 127 – ОД «О реорганизации Центра первичной медико-санитарной помощи» Университетская поликлиника» на основании решения Ученого совета Университета (протокол от 28.04.2017 № 10), Отдел реабилитации был переименован приказом ректора Университета от 12.12.2017 № 403-ОД «О внесении изменений в приказ ректора ЛНУ имени Тараса Шевченко от 27.11.2017 № 377-ОД «Об организации деятельности санатория-профилактория и отдела реабилитации».

Отдел реабилитации стал снова отдельным структурным подразделением вуза.

Расширились направления деятельности отдела, активно разрабатываются научные направления по реализации инклюзивного образования как в ЛНР, так и в вузе.

Деятельность отдела реабилитации регламентируется:

- Временным Основным Законом (Конституция) ЛНР;
- действующим на территории Луганской Народной Республики законодательством в сфере образования и здравоохранения;
- Уставом ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»;

– «Положением о структурном подразделении ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный Университет имени Тараса Шевченко» «Отдел реабилитации» от – 19.12.2017г.

В отделе реабилитации в Университете создана и функционирует такая структура деятельности:

- реабилитационное направление деятельности;
- социокультурное направление деятельности;
- физкультурно-спортивное направление деятельности.

Реализация всех направлений деятельности осуществляется специалистами физической реабилитации с высшим образованием (магистратура по направлению «Физическая реабилитация»).

– проведение обследования с определением функционального состояния и уровня физического развития студента;

– реабилитационное обследование студентов для установления реабилитационного диагноза;

– определение нарушения и составление реабилитационной программы;

– консультации для родственников и опекунов по вопросам выявленных нарушений и путей достижения студентами с особыми потребностями максимального уровня здоровья;

– физическая реабилитация студентов с образовательными потребностями в соответствии с их индивидуальной программой реабилитации с использованием современного реабилитационного оборудования, а также сеансов лечебного массажа, физиотерапии, занятий ЛФК, механотерапии.

Необходимо отметить, что сотрудники данного отделения – выпускники нашего вуза и сами имеют различные группы инвалидности.

Физкультурно-спортивное сопровождение – создание условий для развития адаптивной физической культуры и спорта для студентов с инвалидностью на базе отдела и в Университете.

– физкультурно-спортивное сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями во время занятий в доступном спорткомплексе университета и тренажерном зале.

– участие студентов в городских республиканских мероприятиях.

Реализация данного направления проводится через решение определенных задач.

Оздоровительные задачи:

- Проведение комплексов Лечебной гимнастики
- Проведение комплекса гимнастики для глаз
- Проведение комплекса сухое умывание

Образовательные задачи:

- Формирование двигательных умений и навыков;
- Развитие двигательных, качеств (быстроты, силы, гибкости, выносливости, глазомера, ловкости);
- Развитие двигательных способностей (функции равновесия, координации движений).

В процессе физического воспитания студенты с ограниченными возможностями здоровья приобретают определенную систему знаний о физических упражнениях, их структуре, оздоровительном воздействии на организм; осознают свои двигательные действия; получают необходимые знания о выполнении движений, спортивных упражнений, игр; познают свое тело и учатся управлять им. Занимаясь физическими упражнениями, студент с ограниченными возможностями здоровья закрепляет знания об окружающем, он познает свойства предметов, у него обогащается словарный запас, развивается

пространственная ориентировка, память, внимание, мышление, воображение.

Воспитательные задачи:

– Формирование потребности в ежедневных физических упражнениях;

– Формирование умения рационально использовать физические упражнения в самостоятельной двигательной деятельности;

– Формирование самостоятельности творчества, инициативности.

Кроме того, у студентов с ограниченными возможностями здоровья воспитывается стремление к помощи преподавателю в проведении и организации разнообразных форм спортивных игр. Создаются благоприятные условия для воспитания положительных черт характера: организованности, скромности, отзывчивости и т. п.; закладываются нравственные основы личности: чувства собственного достоинства, справедливости, товарищества за порученное дело, умение заниматься в коллективе; осуществляется воспитание волевых качеств: смелости, решительности, уверенности в своих силах, выдержки, настойчивости, самообладания; прививается культура чувств, эстетическое отношение к физическим упражнениям.

Коррекционно-развивающие задачи направлены на:

– преодоление недостатков двигательной сферы, физического и психического развития студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Улучшение анатомо-физиологического статуса студентов с ограниченными возможностями здоровья предполагает:

– коррекцию неправильных установок опорно-двигательного аппарата (отдельных конечностей, стопы, кисти, позвоночника);

– нормализацию мышечного тонуса; преодоление слабости отдельных мышц; улучшение подвижности в суставах; сенсорное обогащение: улучшение мышечно-суставного чувства и тактильных ощущений;

– формирование вестибулярных реакций; преодоление недостаточности в деятельности нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, решаются и обще коррекционные задачи – преодоление недостатков в развитии высших психических функций: внимания, памяти, мышления, речи.

У студентов с ограниченными возможностями здоровья формируется саморегуляция, повышается умственная работоспособность, формируется умение действовать во внутреннем умственном плане.

Привлечение студентов с особыми потребностями к систематическим занятиям физической культурой и отдельным видам паралимпийского и дефлимпийского спорта.

Все вышеперечисленные задачи физкультурно-спортивной работы в ВУЗе способствуют всестороннему воспитанию обучающихся, направленному на физическое, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное развитие.

Инклюзивная образовательная среда

Формирование инклюзивной образовательной среды университета – это сложный и противоречивый процесс. Инклюзивное образование – это специально организованный образовательный процесс, обеспечивающий студенту с ОВЗ обучение в среде сверстников в профессиональном образовательном учреждении по стандартным программам с учетом его особых образовательных потребностей. Главное в инклюзивном образовании студента с ограниченными

возможностями здоровья – получение профессионального образовательного и социального опыта вместе со сверстниками.

Основным критерием эффективности инклюзивного образования является успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта, обучающегося с ОВЗ наряду с освоением им общих и профессиональных компетенций.

Для реализации этого в нашем Вузе были разработаны такие нормативные документы. Как «Положение об инклюзивном обучении в ЛНУ».

Также ведется научная работа по внедрению инклюзивного образования, разрабатываются пособия и методические рекомендации для студентов и преподавателей.

Внедрена дисциплина «Основы инклюзивного образования» и «Теоретические и практические основы инклюзивного образования».

В вузе создана безбарьерная среда:

Пандусы, лифты, туалетные комнаты. Доступное общежитие и учебные корпуса.

Вуз оснащен современным наличие специальным оборудования для проведения занятий со студентами различных нозологий (аппаратура для людей с нарушениями слуха и зрения);

Спорткомплекс также доступен, в нем студенты с инвалидностью занимаются спортом, тренируются.

Для реализации инклюзивного подхода, защиты прав студентов с инвалидностью, популяризации идей инклюзии регулярно проводятся различные конференции, мероприятия социальной направленности, в которых принимают участия и сами студенты с инвалидностью.

С целью создания безбарьерного общения среди студентов популярное направление – изучение жестового

языка. Резюмируя все вышесказанное, хочется отметить и перспективы работы: Реализация идей инклюзии в нашей Республике:

- проект Концепции (приложение Н) вынести на всесторонне рассмотрение общественности и экспертов,
- сотрудничество на научном поле с различными организациями РФ по решению проблем профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация Концепции инклюзивного образования будет способствовать:

- гуманизации общества за счет включения и принятия как равноправных граждан лиц с ОВЗ на всех уровнях социального взаимодействия;

- обеспечению права лиц с особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию, независимо от состояния здоровья, места их проживания;

- совершенствованию нормативно-правовых основ инклюзивной формы образования в Луганской народной Республике;

- обеспечению достаточного объема финансирования для внедрения инклюзивной формы образования;

- изменению образовательной парадигмы, совершенствованию учебного процесса путем учета современных достижений науки и практики;

- обеспечению максимального развития потенциальных возможностей лиц с ОВЗ на разных возрастных этапах в различных образовательных системах;

- развитию системы психолого-педагогического, медико-социального сопровождения всех участников процесса инклюзивного образования;

- обеспечению архитектурной доступности общеобразовательных учебных заведений разных типов,

независимо от форм собственности и подчинения, в соответствии с потребностями лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов;

– подготовке достаточного количества квалифицированных педагогических кадров, владеющих методиками инклюзивного обучения и созданию системы повышения их профессионального мастерства.

Концепция является открытой и может быть уточнена в случае изменения законодательства в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и лиц с инвалидностью.

В любом обществе, независимо от уровня его общественно-исторического, экономического и культурного развития наиболее незащищёнными в социальном плане оказываются лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Несомненно, существующие серьёзные нарушения в соматической, психической, двигательной, поведенческой, интеллектуальной сфере затрудняют или резко ограничивают возможности самостоятельного установления личностью полноценных связей с обществом. И здесь свою значительную роль должно сыграть инклюзивное образование, одной из центральных задач которого является – помощь лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями развития в достижении ими максимально возможного (индивидуально для каждого) уровня социализации, социальной адаптации и интеграции в общество.

В вузе предоставлена возможность полноценной социализации и адаптации для такой категории студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования заключалась в теоретической разработке, научном обосновании и экспериментальной проверке научно-педагогического обеспечения формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, представленное структурно-функциональной моделью процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза и комплексом педагогических условий, способствующими ее эффективной реализации.

Было определено, что теоретический анализ современного состояния проблемы формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, осуществленный в трех направлениях, позволил сделать вывод, что проблема инклюзивного образования, его генезис, становление и развитие, внедрение в современную образовательную среду является междисциплинарной, на стыке педагогики, психологии, социологии; успешность внедрения инклюзивного образования на современном этапе связана с рядом проблем, среди которых достаточно существенной является дефицит квалифицированных кадров; реализация компетентностного подхода в инклюзивном образовании позволит разрешить имеющееся противоречие между требованиями к качеству образования, предъявляемые государством, обществом, работодателем, и его образовательными результатами; усиление духовно-нравственного аспекта подготовки специалистов для инклюзивного образования в контексте информационно-образовательной среды позволит оптимизировать процесс формирования инклюзивной компетентности в плане его гуманитарной составляющей.

Сущность и структура понятия «инклюзивная компетентность студентов» была всесторонне исследована с позиций диалектического единства общего, особенного и единичного, в контексте информационно-образовательной среды вуза, что позволило дополнить традиционно выделяемую структуру духовно-нравственным компонентом, как отражение ценностно-смысловой составляющей понятия, а его когнитивный компонент – расширить информационной составляющей с учетом влияния средового контекста.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза характеризуется полной личностной заинтересованностью, положительной направленностью на реализацию педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного обучения. Сформированность данного компонента говорит о мотивационной готовности студента, как будущего профессионала, к осуществлению педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования.

Когнитивно-информационный компонент в структуре инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза является отражением интегративного единства специальных знаний и умений работы с информацией.

Духовно-нравственный компонент включает в себя готовность к принятию «нетипичного» человека через милосердное, доброжелательное, теплое отношение к нему, к выполнению функциональных обязанностей учителя-предметника, классного руководителя, тьютора в условиях внедрения в образовательный процесс инклюзии с позиций инклюзивной этики.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности студентов в информационно-

образовательной среде вуза обусловлен значимостью рефлексии как механизма, существенно влияющего на профессиональное поведение.

На основании проведенного анализа инклюзивную компетентность студентов в информационно-образовательной среде вуза определяем как профессионально-личностную характеристику в единстве мотивационного, когнитивно-информационного, рефлексивного и духовно-нравственного компонентов, сформированную в условиях информационно-образовательной среды вуза и позволяющую эффективно решать профессиональные задачи в условиях инклюзивного образования.

Определены критерии сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза: готовность к профессиональной деятельности, аналитический, знаниевый и эмоционально-ценностный.

Мотивационный компонент инклюзивной компетентности студентов характеризуется готовностью к осуществлению профессиональной деятельности, сформированностью совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения. Установлены три уровня сформированности критерия готовности к профессиональной деятельности: низкий, средний, высокий.

Когнитивно-информационный компонент инклюзивной компетентности оценивается посредством знаниево-деятельностного критерия, который характеризуется наличием специальных психолого-педагогических, медицинских, социально-педагогических, методических знаний и опыта деятельности, необходимых для работы с людьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, пониманием значения информационных технологий;

готовностью и умением работать с информационными ресурсами с целью использования в инклюзивном образовании. Степень сформированности знаниево-деятельностного критерия также выражается тремя уровнями: низким, средним и высоким.

Духовно-нравственный компонент инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза оценивается посредством эмоционально-ценностного критерия, показателями которого служит готовность к духовно-нравственному воспитанию детей, росту своего духовно-нравственного потенциала; проявление интереса к духовной культуре и святоотеческому педагогическому наследию, признание важности духовно-нравственного воспитания и готовность его осуществлять.

Аналитический критерий позволяет оценить сформированность рефлексивного компонента и характеризуется тремя уровнями: низкий, средний и высокий.

Разработано научно-педагогическое обеспечение формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, состоящее из структурно-функциональной модели процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза и педагогических условий, способствующих ее эффективной реализации.

Данная модель состоит из: целевого, теоретико-методологического, структурно-содержательного, критериально-диагностического, процессуального и результативного блоков, взаимосвязанных между собой.

Целевой блок данной модели презентует фундаментальные принципы и практические задачи и является системообразующим, и связывает все остальные

компоненты модели в единое целое, ориентирует на достижение цели – повышение уровня сформированности инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза.

Теоретико-методологический блок раскрывается через дидактические принципы педагогики: систематичности и последовательности обучения, научности обучения, сознательности и творческой активности обучающихся, совместного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся, а также социальной обусловленности, прогнозируемости и реальности цели. Методологической основой были компетентностный, системный, личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

Структурно-содержательный блок служит смысловым ядром модели, поскольку представлен структурой инклюзивной компетентности. Он задает вектор основных направлений деятельности по формированию инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза через формирование ее компонентов.

Критериально-диагностический блок модели раскрывает критерии, показатели и уровни инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, который позволяет оценить сформированность данного качества.

Процессуальный блок проектируемой модели отражает последовательность этапов процесса формирования инклюзивной компетентности студентов – ценностно-смысловой, информационно-когнитивный, профессионально-деятельностный в его содержательной и операционально-деятельностной составляющей (соответствующие формы, методы, средства). Каждый из этих этапов имеет свои цели и задачи

Для успешной реализации спроектированной структурно–функциональной модели формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде был выделен комплекс условий, которые будут способствовать оптимизации этого процесса.

С учетом значимости ценностно-мотивационного аспекта формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде первым условием было комплексное психолого-педагогическое, которое позволило обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности студента, его мотивационно-ценностного отношения к процессу обучения и результату, ценностей и смыслов будущей профессиональной деятельности посредством использования современных интерактивных технологий.

Оптимальное построение процесса профессиональной подготовки будущих специалистов инклюзивного образования в единстве его структурных и функциональных компонентов является содержанием организационно-педагогического условия, учет которого позволил достичь высокого уровня сформированности инклюзивной компетентности выпускников вуза.

Третьим педагогическим условием было организационно-методическое, которое необходимо для реализации проектируемой структурно-функциональной модели процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза, содержание которого заключается в отборе оптимального комплекса форм, методов и средств для реализации заданных целей, методического сопровождения, соответствующего диагностического инструментария.

Проведенная теоретическая разработка педагогических условий (психолого-педагогических,

организационно-педагогических и организационно-методических) предоставила нам возможность обоснованно, с точки зрения педагогической науки, и целесообразно, с точки зрения практики, осуществить одновременное внедрение обозначенных условий в реальный процесс обучения студентов.

Эффективность разработанного научно-методического обеспечения процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в информационной среде вуза была подтверждена в ходе педагогического эксперимента.

Перспективой дальнейших исследований является продолжение работы по совершенствованию профессиональной подготовки студентов к реализации инклюзивного обучения в образовательных учреждениях. В частности, необходимо внести изменения в процесс подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования за счет изменения образовательных программ и усовершенствовать нормативно-правовую базу инклюзивного образования

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулхакимов, А. Р. Роль инновации в педагогике / А.Р. Абдулхакимов // Инклюзивное образование: эффективные методики и их практическое применение: сб. статей по материалам II международного семинара по педагогике. Россия, г. Санкт-Петербург, 26 ноября 2016 г. – СПб.: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ – СИЛА», 2016. – С. 15–18.

2. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.

3. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности : (проблемы методологии, теории и исслед. реал. личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 216 с.

4. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий : учеб. кн. для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей шк., гимназий и лицеев, для студентов и аспирантов пед. вузов / В. С. Аванесов. – [3 изд., доп.]. – М. : Центр тестирования, 2002. – 238 с. : ил., табл.

5. Агранович, Б. Л. Системный проект и опыт формирования информационной обучающей среды вуза [Электронный ресурс] / Б. Л. Агранович. – Режим доступа: http://old.petsru.ru/General/Conferences/Data/199506P_doc01.html. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 10.12.16.

6. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф ; М-во общ. и проф. образования РФ, Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск : КГУ, 1998. – 309 с.

7. Адольф, В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–74.

8. Айсмонтос, Б. Б. Дистанционное обучение: опыт проблемы перспективы / Айсмонтос Б. Б. // Материалы научно-практической конференции «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)», Москва, 24–25 февр. 2011 г. – М. : МГППУ, 2011. – С. 12–26.

9. Акимова, О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Акимова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011 г. / под ред. С.В. Алехиной. – М., 2011. – С. 10–11.

10. Акимова, М. К. Опросники в психологической диагностике личности// В кн. Психологическая диагностика. – М.: Педагогика, 2005. – 314 с.

11. Аксенова, Л. И. Методика воспитательной работы в учреждениях профессионального образования / Л.И. Аксенова – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nashol.com/2017121097932/metodika-vospitatelnoi-raboti-v-uchrejdeniyah-professionalnogo-obrazovaniya-aksenov-l-n-2010.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 04.07.016.

12. Аксенова, Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании : учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. 0319 – Спец. педагогика в спец. (коррекц.) образоват. учреждениях / Л. И. Аксенова. – М. : Academia, 2001. – 190 с. : ил.

13. Акулова, О. В. Компетентностный подход в информационном обществе: тенденции и проблемы / О.В. Акулова. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnostnyy-podhod-v-informatsionnom-obschestve-tendentsii-i-problemy>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 14.05.16.

14. Александрова, Е. А. «Педагогический ремонт» или способ создания атмосферы свободного обучения и воспитания / Е. А. Александрова, И. Е. Видт // Директор шк. – 2002. – № 5. – С. 3–9.

15. Алексашина, И. Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение : практ. методология решения пед. задач / И. Ю. Алексашина. – СПб. : Спец. лит., 2000. – 222 с. : ил., табл.

16. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.

17. Алёхина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. Алёхина, М. Алексеева, Е. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. – № 1. – С. 83–92.

18. Альберт, Б. Британское движение инвалидов и социальная модель инвалидности / Альберт Билл // К независимой жизни : пособие для инвалидов. – М., 2000. – С. 87–92.

19. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия : теорет. подходы : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Психология» / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект-Пресс, 2001. – 286 с. : ил.

20. Андреев, А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах / А. А. Андреев // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 98–113.

21. Андреев, А. А. Кафедра в системе открытого образования / А. А. Андреев, Ю. Б. Рубин, Л. Г. Титарев //

Образование в информационную эпоху : материалы конф. – М., 2001. – С. 90–100.

22. Антонова, Е. А. Самара, Россия Ранняя специальная помощь в инклюзивном образовательном процессе / Е. А. Антонова. // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011 г. / под ред. С.В. Алехиной. – М., 2011. – С. 10–11.

23. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 498 с.

24. Артюшенко, Н. П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения / Н. П. Артюшенко. Наука – практике) // Практический психолог и логопед в школе и ДООУ. – 2011. – № 1. – С. 57–76: табл.

25. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1976. – 200 с.

26. Асмолов, А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия : Смысл, 2007. – 528 с.

27. Астоянц, М. С. Социальная инклюзия детей-сирот: проблемы и перспективы российской социальной политики / М. С. Астоянц // Изв. Южного федер. ун-та. Пед. науки. – Ростов н/Д, 2013. – № 11. – С. 23–31.

28. Ахмеева, А. Р. Критерии и уровни сформированности исследовательской компетентности студентов колледжа [Электронный ресурс] / А. Р. Ахмеева. Режим доступа: <http://rusnauka.com>17_AVSN_2012/Pedagogica/2_113186. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 16.09.16.

29. Бабанский, Ю. К. Педагогика : [учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин

и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 603 с.

30. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

31. Балакірова, С. Ю. Інформаційна компетентність управлінця в контексті «культури реальної віртуальності»/ С. Ю. Балакірова, В. В. Павленко // Вісн. Нац. техн. ун-ту «Київ. політехн. ін-т». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. – К., 2012. – № 1 (34). – С. 7–10.

32. Баловсяк, Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / Баловсяк Надія Василівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 334 с.

33. Барышева, Т. Д. Рефлексивный подход к развитию профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов в условиях модернизации высшей школы / Т. Д. Барышева // Вестн. Тольяттинского гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. – Тольятти, 2011. – № 3. – С. 47–50.

34. Безюлева, Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография : учеб. пособие / Г. В. Безюлева ; НОУ ВПО Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : НОУ ВПО МПСИ, 2008. – 316 с. : ил., табл.

35. Белкин, А. С. Педагогическая компетентность : учеб. пособие / А. С. Белкин, В. В. Нестеров. – Екатеринбург : Учеб. кн., 2003. – 180 с.

36. Беляев, Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Беляев

Геннадий Юрьевич ; Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2000. – 157 с.

37. Беренфельд, Б. С. Инновационные учебные продукты нового поколения с использованием средств ИКТ (уроки недавнего прошлого и взгляд в будущее) / Б. С. Беренфельд, К. Л. Бутягина // Вопр. образования. – 2005. – № 3. – 104–144.

38. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] / Бермус Александр Григорьевич // Эйдос. – 2005. – № 4. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.12.16.

39. Беспалько, В. П. Основы теории педагогической системы / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

40. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология: курс лекций / Б. М. Бим-Бад. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 208 с.

41. Бобиенко, О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бобиенко Олеся Михайловна ; Казан. гос. технол. ун-т.– Казань, 2005. – 155 с.

42. Бовкуш, Е. П. Основные принципы формирования инклюзивной компетентности педагога / Е.П. Бовкуш // Молодой ученый. – 2014. – № 7 (10). – С. 158–161.

43. Бовкуш, Е. П. Особенности формирования готовности будущих учителей начальных классов к инклюзивному образованию / Е. П. Бовкуш // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – Витебск, 2016. – № 1 (90). – С. 114–119.

44. Богданова, Т. Г. Проблемы психологического сопровождения инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. Г. Богданова // Ребенок с ОВЗ в современном

инклюзивном образовательном пространстве: проблемы, пути помощи, перспективы. – Пермь: ПГГПУ, 2014, – С. 8–15.

45. Богданова, Е. В. Результаты констатирующего этапа формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза / Е. В. Богданова // Вестн. Северо-Осетин. гос. ун-та имени К. Л. Хетагурова. Общественные науки. – Владикавказ, 2018. – № 1. – С. 75–83.

46. Богданова, Е. В. Когнитивный компонент инклюзивной компетентности студентов / Богданова Елена Виталиевна // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики : сб. материалов IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 21-23 июня 2017 г. / гл. ред. С. В. Алехина. – М., 2017. – С. 283–289.

47. Богданова, Е. В. Модель процесса формирования инклюзивной компетентности студентов в инфомационно-образовательной среде вуза / Е. В. Богданова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – Кемерово, 2018. – № 1 (29). – С. 107–113.

48. Богданова, Е. В. Мотивационный компонент инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза / Богданова Елена Виталиевна // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее : сб. ст. IX Междунар. науч.-практ. конф., г. Пенза, 05 мая 2017 г. : в 3 ч. / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза, 2017. – Ч. 1. – С. 163–165.

49. Богданова, Е. В. Организация обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в системе высшего образования / Е. В. Богданова // Инклюзивное образование в профессиональных образовательных организациях: проблемы и решения : материалы XVIII Всерос. науч.-практ. конф. (Воронеж, 16

мая 2017 г.) / Воронеж. гос. пром.-гуманитар. колледж. – Воронеж, 2017. – Ч. 1. – С. 64–67.

50. Богданова, Е. В. Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности студентов / Е. В. Богданова // Педагогика: творчество и поиск молодых : сб. тез. докл. по материалам науч. конф. студентов и молодых учёных ([г. Луганск], дек. 2016 г.). – 2016. – № 2 (2). – С. 40–46.

51. Богданова, Е. В. Формирование инклюзивной компетентности студентов в контексте духовно-нравственного развития личности / Е. В. Богданова // «Несторовские чтения. Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного развития современной молодежи»: материалы II–Междунар. науч.-образоват. чтений, посвящ. дню памяти преподобного Нестора Летописца ([г. Луганск], 17 нояб. 2016 г.). – Луганск, 2016. – С. 101–110.

52. Богданова, Е. В. Инклюзивная культура, как составляющая педагогической культуры инклюзивного педагога / Е. В. Богданова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : сб. материалов I Междунар. Интернет-симп. (7 сент.– 7 окт. 2015 г.) / под ред. Н.М. Борозинец, Ю. В. Прилепко. – Ставрополь, 2015. – С. 19–23.

53. Богданова, Е. В. Информатизация образования и ее влияние на формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза / Е. В. Богданова // Донецкие чтения 2016. Образование, наука и вызовы современности : материалы I Междунар. науч. конф. (Донецк, 16-18 мая 2016 г.) / под общ. ред. проф. С.В.Беспаловой. – Ростов н/Д, 2016. – Т. 6 : Психол. и пед. науки. – С. 59–66.

54. Богданова, Е. В. Методические аспекты формирования инклюзивной компетентности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза / Е. В. Богданова // Наука и образование: сохраняя прошлое,

создаем будущее : сб. статей V Междунар. науч.-практ. конф., г. Пенза, 25 окт. 2016 г. / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза, 2016. – С. 124–126.

55. Богданова, Е. В. Основы инклюзивного образования : метод. рекомендации к дисциплине для преподавателей и специалистов / Е. В. Богданова. – Луганск : Изд-во «Ноулидж», 2016. – 65 с.

56. Богданова, Е. В. Основы инклюзивного образования : учеб.-метод. пособие для студентов дневной и заочной форм обучения по спец. 6.010203 «Здоровье человека» / Е. В. Богданова. – Луганск : Изд-во «Ноулидж», 2016. – 215 с.

57. Богданова, Е. В. Проблема формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза / Е. В. Богданова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф., г. Москва, 24-26 июня 2015 г. / под ред. С. В. Алехиной. – М., 2015. – С. 396–402.

58. Богданова, Е. В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. 2016. – № 3. Интернет-журнал. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/issue/view/9> (дата обращения: 15.01.2017)

59. Богданова, Е. В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры / Е. В. Богданова // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – Кострома, 2015. – Т. 21, № 3. – С. 156–160.

60. Богданова, Е. В. Инклюзивное образование как феномен социокультурной реальности / Е. В. Богданова // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : сб. материалов I Междунар. Интернет-симп.

(7 сент. – 7 окт. 2015 г.) / под ред. Н. М. Борозинец, Ю. В. Прилепко. – Ставрополь, 2015. – С. 82–85.

61. Бойков, Д. И. Технические средства и компьютерные программы для обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Д. И. Бойков // Обучение и воспитание детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб.-метод. пособие / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2002. – С. 184–198.

62. Бойцова, О. М. Структура інформаційної компетентності та її аналіз для процесу професійної підготовки [Електронний ресурс] / О. М. Бойцова. – Режим доступу: <http://ea.donntu.org:8080/bitstream/123456789/23986/boytsova.pdf>. – Назва з екрана. – Дата обращения: 16.03.16.

63. Бойчук, Ю. Д. Компетентнісний підхід / Ю.Д. Бойчук // Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень : [монографія] / за заг. ред. В. І. Лозової. – Х., 2011. – С. 188–216.

64. Бойчук, Ю. Д. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития / Ю. Д. Бойчук // Особый ребенок. – 2012. – № 2. – С. 113–118.

65. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Рос. новый ун-т, 2005. – 379 с.

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

67. Болина, М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Болина Марина Владимировна ; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2000. – 176 с.

68. Бондар, В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен / В. Бондар // Рідна шк. – 2011. – № 3. – С. 10–14.

69. Бондар, В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? / В. Бондар, В. Синьов, В. Тищенко // Рідна шк. – 2012. – № 8/9. – С. 20–27.

70. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие : для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – М. ; Ростов н/Д : ТЦ «Учитель», 1999. – 558 с.

71. Бонин, О. В. К проблеме подготовки педагогических кадров в сфере инклюзивного образования: специфика профессиональной компетентности / О. В. Бонин // Среднее проф. образование. – 2013. – № 1. – С. 49–51.

72. Бордовская, Н. В. Диалектика педагогического исследования : логико-методол. проблемы / Н. В. Бордовская ; Сев.-Зап. отд-ние Рос. акад. образования. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 511 с.

73. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. – М. : Перспектива, 2009. – 127 с.

74. Борисова, Н. В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н. В. Борисова // Журн. исслед. соц. политики. – 2006. – Т. 4, № 1. – С. 103–120.

75. Борисова, Н. В. Терминологическое пространство образовательных технологий : крат. слов. / Н. В. Борисова, В. П. Бугрин; М-во образования Рос. Федерации, Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Моск. гос. ин-т стали и сплавов (технолог. ун-та), Каф. новых технологий активного обучения. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 52 с.

76. Бородина, О. С. Формирование инклюзивной компетентности будущего учителя основ здоровья / О. С. Бородина // Проф. образование в России и за рубежом. – 2014. – Вып. 1 (13). – С. 75–79.

77. Браже, Т. Г. Интеграция предметов в современной школе : [культуролог. уклон] / Т. Г. Браже // Лит. в шк. – 1996. – № 5. – С. 150–154.

78. Браже, Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление / Т. Г. Браже // Тез. к семинару 25–29 июля 1990 / под ред. В. Г. Онушкина. – Л., 1990. – С. 39–62.

79. Братусь, Б. С. Должное неизбежно связано с сущим / Б. С. Братусь // Человек. – 1998. – № 4. – С. 67–75.

80. Бунимович, Е. А. Нужна концепция образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Бунимович // Вестн. Рос. обществ. совета по развитию образования. – 2006. – Вып. № 15. – С. 22–28.

81. Бут, Т. Показатели инклюзии / Т. Бут, М. Эйнскоу. – М. : Перспектива, 2003. – 124 с.

82. Быкова, Ж. Б. Интеграция информационных и традиционных образовательных технологий при формировании психолого-педагогической компетентности студентов вуза / Ж. Б. Быкова // Информационные технологии в организации единого образовательного пространства : сб. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. – Н. Новгород, 2008. – С. 47–54.

83. Варданян, Ю. В. Строеие и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» ; 19.00.07 «Педагогическая

психология» / Варданян Юлия Владимировна; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1999. – 25 с.

84. Варенова, Т. В. Коррекционная педагогика : учеб.-метод. комплекс по коррекционной педагогике для студентов спец. «Социальная работа» / Т. В. Варенова. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2007. – 112 с.

85. Веденский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Веденский // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 51–55.

86. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 204 с.

87. Ворон, М. Інклюзивна освіта: українські реалії / М. Ворон, Ю. Кавун // Підручник для директора. – 2006. – № 6. – С. 66–71.

88. Воронич, Е. Л. Сущность инклюзивного подхода в образовании / Е. Л. Воронич // ФЕН-Наука. – 2013. – Вып. № 1 (16). – С. 17–19.

89. Всемирная программа действий в отношении инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.10.16.

90. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; [послесл. В. В. Давыдова ; примеч. В. В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика-пресс, 1996. – 533 с.

91. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.

92. Выготский, Л. С. Лекции по педологии, 1933–1934 гг. / Л. С. Выготский; [вступ. ст. Г. Коротаевой] ; Удмурт. гос. ун-т. – Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1996. – 295 с.

93. Высшее образование в Европе / ЮНЕСКО, Европ. центр по высшему образованию. – М. : Люкс, 1996. – 230 с.

94. Вязовова, Е. В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий : (на примере обучения математике) : монография / Е. В. Вязовова ; М-во образования и науки Рос. Федерации. – Н. Тагил : Об-ние СОЮЗ, 2009. – 138 с.

95. Гаевская, Е. Г. Технологии сетевого дистанционного обучения: Учебное пособие. – СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 55 с. Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/383/57383/files/Gaev_DO_web.pdf – Загл. с экрана. – Режим доступа: 26.10.17.

96. Гальперин, П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Университет, 1999. – 332 с.

97. Гамаюнова, А. Н. О структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования (психология и педагогика инклюзивного образования) / А. Н. Гамаюнова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : сб. материалов / сост. Ертанова О. Н. – М., 2011. – С. 221–223.

98. Государственный образовательный стандарт высшего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>. – Загл. с экрана. – Режим доступа: 26.10.18.

99. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

100. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

101. Гладилина, Л. С. Исследование процесса социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и развития толерантности по отношению к ним / Л. С. Гладилина // Современный детский сад. – 2011. – № 1. – С. 56–59.

102. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли ; пер. с англ. Л. И. Хайрусовой ; общ. ред. Ю. П. Адлера ; послесл. Ю. П. Адлера и А. Н. Ковалева. – М. : Прогресс, 1976. – 494 с. : ил.

103. Глузман, А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. – Киев : Просвіта, 1997. – 312 с.

104. Гольева, Г. Ю., Аркаева М. Ю. Реализация компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 31. – С. 6–10. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95508.htm>. . – Загл. с экрана. – Дата обращения: 26.12.16.

105. Грачев, В. В. Оценка эффективности системы дистанционного обучения / В. В. Грачев, А. С. Минзов // Дистанционное образование. – 1999. – № 3. – С. 37–41.

106. Грильон, Ж. Международное сообщество глухих / Ж. Грильон // Образование и новые технологии : докл. на Втором междунар. конгр. ЮНЕСКО «Образование и информатика» : материалы. – М., 1998. – Кн. 2, т. III. – С. 56–60.

107. Грицков, Д. М. Подготовка педагогических кадров к разработке авторских Интернет-ресурсов по иностранному языку / Д. М. Грицков, П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Актуальные проблемы информатики и

информационных технологий : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф.-выставки, Тамбов, 04-05 сент. 2008 г. / [редкол.: М. С. Чванова (отв. ред.) и др.]. – Тамбов, 2008. – С. 33–35.

108. Грозная, Н. С. Включающее образование. История и зарубежный опыт / Н. С. Грозная // Вопр. образования. – 2006. – № 2. – С. 89–104.

109. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

110. Грудзинская, Е. Ю. Эффективное лидерство в управлении человеческими ресурсами с использованием информационных технологий : учеб.-метод. материал по программе повышения квалификации «Информационные технологии в управлении учебным и научным процессом» / Е. Ю. Грудзинская. – Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 2006. – 78 с.

111. Давыдов, Л. Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Давыдов Лев Дмитриевич ; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2006. – 24 с.

112. Давыдова, Л. Н. Методика оценки профессиональной компетенции педагога / Л. Н. Давыдова ; Астрахан. ин-т повышения квалификации и переподгот., Федерал. агентство по образованию, ГОУ ВПО Астрахан. гос. ун-т. – Астрахань : Астрахан. ин-т повышения квалификации и переподготовки, 2007. – 14 с.

113. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 17–24.

114. Декларации о правах инвалидов (1975 г.) [Электронный ресурс] : [принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи от 9 дек. 1975 г.]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 03.10.15.

115. Декларации о правах умственно отсталых лиц (1971 г.) [Электронный ресурс] : [принята резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи от 20 дек. 1971 г.]. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/docs/declarations/retarded.shtml>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 10.10.15.

116. Декларации прав ребенка 1959 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uz.denemetr.com/docs/1272/index-4449.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 06.10.15.

117. Декларации прав человека (1948 г.): [принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 дек. 1948 г.]. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.10.15.

118. Дерябо, С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С. Д. Дерябо ; под ред.: В. П. Лебедевой, В. И. Панова ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Центр комплекс. формирования личности. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 216 с. : табл.

119. Дименштейн, Р. Интеграция или инклюзия? Спор о словах и нерешенных проблемах образования «особых» детей / Р. Дименштейн, И. Ларикова // Защити меня!. – 2008. – № 1. – С. 55–59.

120. Доступное ИКТ индивидуальное обучение учащихся-инвалидов: диалог между работниками просвещения, отраслевыми специалистами, представителями правительства и гражданского общества

[Электронный ресурс] : докл. о работе консультативного совещания экспертов, 17–18 нояб. 2011 г., штаб-квартира ЮНЕСКО, Париж. – Режим доступа: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/accessible_ict_students_disabilities_ru.pdf. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 06.10.16.

121. Драгнев, Ю. В. Информационно-образовательное пространство: персонификация профессионального образования будущего учителя физической культуры на основе применения информационных технологий в учебном процессе / Ю. В. Драгнев // Актуальные аспекты многоуровневой подготовки в ВУЗе : монография // Георгиевский технол. ин-т (филиал) ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т». – Георгиевск, 2012. – Кн. 5. – С. 115–124.

122. Драгнев, Ю. В. Электронное обучение в высшем физкультурном образовании: теория и методика : монография / Ю. В. Драгнев, Е. В. Богданова и др. ; под общ. ред. Ю. В. Драгнева и др. – Луганск : Изд-во «Ноулидж», 2015. – 285 с.

123. Драгнев, Ю. В. Православная педагогика физической культуры в информационном обществе (на основе православной святоотеческой традиции) : монография / Ю. В. Драгнев. – Луганск : Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2017. – 801 с.

124. Духовно-нравственное воспитание в высшей школе : монография / автор. кол. В. Ю. Даренский, Г. А. Кирмач, Ю. В. Драгнев [и др.] ; под общ. ред. Г. А. Кирмач, Ю. В. Драгнева ; Духов.-просветит. центр им. святого преподобного Нестора летописца при ГОУ ВПО ЛНР «Луган. гос. ун-т им. Тараса Шевченко». – Луганск : Ноулидж, 2016. – 773 с.

125. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.

126. Еремина, И. И. Методология оценки уровня сформированности информационно-коммуникационной компетентности будущих ИТ-профессионалов [Электронный ресурс] / Еремина И. И., Садыкова А. Г. // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10, ч. 10. – С. 2258–2264. – Режим доступа: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=32747>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 25.11.16.

127. Ефремова, Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании : учеб. пособие / Н. Ф. Ефремова. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 214 с.

128. Єфімова, С. М. Вивчення стану готовності педагога до інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу / Єфімова С. М. // Наук. зап. Ін-ту психології АПН України ім. Г. С. Костюка. – К., 2005. – Вип. 26. – С. 55–58.

129. Жданова, М. А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / М. А. Жданова, Е. И. Казакова, Л. М. Шипицына; под ред. Л. М. Шипицыной. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

130. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : ВИВШ, 2009. – 336 с.

131. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогической науке / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : – Тюмень, 1990. – С. 15–27.

132. Зайцев, Д. В. Социальные проблемы образовательной инклюзии детей с ограниченными

возможностями / Д. В. Зайцев // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. – Саратов, 2011. – № 2 (60), т. 4. – С. 320–322.

133. Зайцева, О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Зайцева Ольга Борисовна ; Брян. гос. пед. ун-т им. И. Г. Петровского. – Брянск, 2002. – 20 с.

134. Закирова, А. Р. К вопросу о барьерах в инклюзивном образовании и возможных путях их преодоления. Инновационные формы и технологии и комплексном сопровождении детей с отклонениями в развитии: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых / сост. А. И. Ахметзянова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – 360 с. – С. 19–22.

135. Засенко, В. В. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в з/о (дошкільних) навчальних закладах / В. В. Засенко, Л.С. Вавіна, А. А. Колупаєва. – К. : [Б. в.], 2010. – 136 с.

136. Зверева, М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1987. – № 1. – С. 29–32.

137. Зеер, Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.

138. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.

139. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 30 с.

140. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Зимняя И. А. // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

141. Зимняя, И. А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения / И.А. Зимняя. – М. : МНПИ, 1999. – 28 с.

142. Зинова, И. М. Коммуникативная компетентность педагогических работников в условиях перехода к инклюзивному образованию / И. М. Зинова, Г. Ф. Шайдуллина // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8, ч. 4. – С. 961–965.

143. Зязюн, І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. Посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.

144. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

145. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями : специализированный учеб. курс / авторизов. пер. с англ. Н. Токарева, С. Бесио. – М. : Обучение-Сервис, 2008. – 320 с.

146. Ильин, Е. П. Сущность и структура мотива / Е. П. Ильин // Психолог. журн. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 27–41.

147. Ильин, Г. Л. Философия образования : (идея непрерывности) / Г. Л. Ильин. – М. : Вуз. кн., 2002. – 223 с. : табл.

148. Инклюзивное образование / отв. ред. Т. Н. Гусева; сост. С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина ; Ин-т проблем инклюзивного образования МГППУ. – М. : Школьная кн., 2010. – Вып. № 1. – 272 с.

149. Инклюзивное образование: методология, практика, технология = Inclusive education: Methodology, Practice, Technology : материалы междунар. науч.-практ. конф. 20-22

июня 2011 г. / [сост. О. Н. Ертанова; редкол.: А.А. Левицкая, Н. С. Шерри и др.] ; Моск. город. психол.-пед. ун-т [и др.]. – М. : МГППУ, 2011. – 244 с.

150. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, М. Л. Семенович и др. // Психолог. наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51–59.

151. Информационные и коммуникационные технологии для людей с нарушением зрения : учеб.-метод. пособие / Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры, Ин-т ЮНЕСКО по информ. техн. в образовании, [Ин-т проф. реабилитации и подгот. персонала ВОС «Реакомп»]. – М. : Реакомп, 2012. – 121 с.

152. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

153. Каган, В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (единая методическая система института: теория и практика) : науч.-метод. пособие / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высш. шк., 1987. – 143 с.

154. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учеб. для студентов вузов, обучающ. по пед. спец. (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / Г. М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2004. – 527 с.

155. Казакова, Е. И. Сопровождение развития – новая образовательная технология / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка : материалы Рос.-фламандской науч.-практ. конф. – СПб, 2001. – С. 9–14.

156. Калистратова, Т. Д. Система формирования у студентов университетов готовности к коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками : общепедагогический аспект : дис. ... канд. пед. наук :

13.00.01 / Калистратова Татьяна Дмитриевна ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1999. – 237 с.

157. Кантор, В. З. Реабилитационно-педагогические условия обучения в ВУЗе лиц с ограниченными возможностями здоровья / В. З. Кантор // Социальное партнерство в образовании взрослых, профессиональной подготовке и переподготовке населения : материалы Рос. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 26-27 февр. 2002 г. // М-во труда и соц. развития РФ, М-во образования РФ, Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых РАО. – СПб., 2002. – С. 77–80.

158. Касторнова, В. А. Развитие становления понятия образовательного пространства, базирующегося на информационно-образовательной среде / В. А. Касторнова // Теория и практика общественного развития. 2012. – № 10. – С. 107–111.

159. Катаев, С. Г. Индикаторный метод оценивания компетенций / С. Г. Катаев, Ю. О. Лобода, Е. А. Хомякова // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. – Томск, 2009. – Вып. 11 (89). – С. 70–73.

160. Келс, Г. Р. Процесс самооценки = Self-Study Process : рук. по самооценке для высшего образования / Герберт Р. Келс ; пер. с англ. в сокр. О. Бухиной. – 4 изд. – М. : Моск. обществ. науч. фонд, 1999. – 151 с. : ил.

161. Клімушин, П. С. Кваліфікаційні вимоги до інформаційної компетентності державних службовців / П. С. Клімушин // Теорія та практика державного управління. – 2011. – Вип. 2. – С. 364–368.

162. Ключкова, Г. М. Выделение компонентов и уровней графически-конструкторской компетентности студентов технологического образования [Электронный ресурс] / Г. М. Ключкова. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – Режим доступа: www.science-education.ru/115-11988. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.10.16.

163. Князев, А. М. Социальные компетентности личности как объект оценивания / А. М. Князев, Е. В. Земцова, С. Н. Палецкая // Проблемы качества образования : материалы XIV Всерос. совещания. – М. ; Уфа, 2004. – Кн. 2 : Ключевые социальные компетентности студента. – С. 66–77.

164. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования/ Е. Я. Коган // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 28–32.

165. Козлова, Н. С. Компетентностный подход в отечественной системе образования / Н. С. Козлова // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1001–1003.

166. Козырева, О. А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема / О. А. Козырева // Вестн. Томского гос. пед. ун-та – Томск, 2014. – № 1 (142). – С. 112–115.

167. Коломинский, Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – Киев : Рад. шк., 1978. – 87 с.

168. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-книга, 2009. – 272 с. : табл.

169. Колупаєва, А. А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С.3–8.

170. Колупаєва, А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 3–4.

171. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960) [Электронный ресурс] : принята 14 дек. 1960 г. Генер. конф. Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры на ее

одиннадцатой сессии. – Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 06.01.16.

172. Кондратьева, С. И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. экон. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством (управление инновациями)» / Кондратьева Сардана Ивановна ; Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики. – М., 2010. – 40 с.

173. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого Образования системы образования РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openet.ru/University.nsf/index.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.10.16.

174. Конституция Луганской Народной Республики [Электронный ресурс] : Закон ЛНР от 18 мая 2014 г. № 1-І : офиц. текст. – Режим доступа: <https://nslnr.su/zakonodatelstvo/konstitutsiya/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.09.17.

175. Коробов, М. В. Актуальные вопросы становления и развития реабилитологии / М. В. Коробов // Медико-социальная экспертиза и реабилитация инвалидов : сб. науч. тр. / С.-Петербург. ин-т усовершенствования врачей-экспертов. – СПб, 2001. – Вып. № 7. – С. 9–21.

176. Коростелев, Б. А. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: международный опыт, тенденции и трудности / Б. А. Коростелев, Р. Г. Тер-Григорьянц, В. Н. Лазарев // Перспективы развития современной школы. – 2007. – № 2. – С. 56–59.

177. Косолапов, А. Н. Проблемы взаимосвязи информационно-образовательной среды вуза и новых

информационных технологий. [Электронный ресурс] /Косолапов А. Н. – Режим доступа: http://mstu.edu.ru/science/conference_s/11ntk/materials/section4/section4_3.html. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 23.10.17.

178. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: СамГПИ, 1994. – 165 с.

179. Краевский, В. В. Моделирование в педагогическом исследовании / В. В. Краевский // Введение в научное исследование по педагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В. И. Журавлева. – М., 1988. – С. 107–122.

180. Красильникова, В. А. Информатизация образования: понятийный аппарат / В. А. Красильникова // Информатика и образование. – 2003. – № 4. – С. 21–27.

181. Краткий словарь по философии / [под общ. ред. И. В. Блауберга и др.]. – М.: Политиздат, 1966. – 360 с.

182. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. – К. : Книга, 2005. – 528 с.

183. Крыжановская, Л. М. Психологическая коррекция в условиях инклюзивного образования : пособие / Л. М. Крыжановская. – М. : Владос, 2013. – 143 с. – (Б-ка психолога).

184. Крюков, В. В. Корпоративная информационная среда вуза: методология, модели, решения : монография / В. В. Крюков, К. И. Шахгельдян ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Владивосток. гос. ун-т экономики и сервиса. – Владивосток : Дальнаука, 2007. – 307 с. : ил.

185. Крючкова, О. Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями. Обзор терминологии и типов программного обеспечения [Электронный ресурс] / Крючкова Ольга Геннадьевна // Открытый урок. Первое

сентября. – Режим доступа:
<http://festival.1september.ru/articles/415766/>. – Загл. с экрана.
– Дата обращения: 30.06.16.

186. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация : методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособие для аспирантов и соискателей учен. степ. / Ф. А. Кузин. – 3 изд., доп. – [М.] : Ось-89, [1999]. – 206 с.

187. Кузнецова, А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

188. Кузнецова, Л. В. Построение «культуры включения» – профилактика рисков инклюзивного образования / Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 37–44.

189. Кузыченко, А. М., Колодий Н. В. Организация обучения детей с ОВЗ в пространстве общеобразовательной школы / А. Кузыченко, Н. Колодий // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011 г. / под ред. С. В. Алехиной. – М., 2011. – С.164–168.

190. Кузьмина, Е. М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. Образования» / Кузьмина Елена Михайловна ; Волж. гос. инженер.-пед. ун-т. – Н. Новгород, 2006. – 23 с.

191. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина ; ВНИИ проф.-техн. образования. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.

192. Кузьмина, О. С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]

/ О. С Кузьмина. // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : сб. материалов. – М., 2011. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44248_full.shtm ml. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 27.09.16.

193. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 188 с.

194. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в специальном образовании: концептуальные идеи и практическая реализация / О. И. Кукушкина. – М. : ИКП РАО, 2002. – 327 с.

195. Кукушкина, О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О. И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Темат. приложение к журн. «Вестник образования». – 2003. – № 3. – С. 67–76.

196. Культурология. XX век : энциклопедия. Т.1. / гл. ред. С. Я. Левит. – СПб. : Университет. кн. ; Алетейя, 1998. – 447 с.

197. Куприянов, Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия»/ Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – Кострома, 2001. – № 2. – С. 101–104.

198. Курлыгина, О. Е. Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект / О. Е. Курлыгина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 383–386.

199. Кучерук, О. С. Инклюзивная компетентность будущих учителей как основной фактор успешности включения детей с ограниченными образовательными возможностями в общеобразовательное пространство / О. С. Кучерук, Ю. Д. Бойчук // Особый ребенок: образование, лечение, коррекция. – 2012. – № 2. – С. 119–127.

200. Кучугурова, Н. Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста / Н. Д. Кучугурова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360–362.

201. Кушеверская, Ю. В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. Образования» / Кушеверская Юлия Викторовна ; Карел. гос. пед. ун-т. – Петрозаводск, 2007. – 22 с.

202. Лайл, М. Спенсер-мл., Сайн М. Компетенции на работе. / Лайл М. Спенсер-мл., Сайн М. Спенсер. [пер. с англ. А. Яковенко]. – М. : ГИППО, 2009. – 371 с.

203. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Шк. технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

204. Лебедев, С. С. О качестве систем дистанционного обучения / С. С. Лебедев // Высшее образование в России. – 2000. – № 6. – С. 20–26.

205. Лебедева, М. Б. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М. Б. Лебедева, О. Н. Шилова // Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.

206. Левчук, Д. Г. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы / Д. Г. Левчук, О. М. Потаповская. – 2-е изд., доп. – М. : Планета 2000, 2003. – 63 с.

207. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

208. Ливенцева, Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования / Н. А. Ливенцева. // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 114–121.

209. Липухина, В. А. Критерии сформированности ИКТ компетентности учителя иностранного языка [Электронный ресурс] / Липухина Виктория Александровна. – Режим доступа: <https://planeta.tspu.ru/files/file/1394958863.docx>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 02.07.16.

210. Лисовская, Т. В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования / Т. В. Лисовская // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы : материалы Регион. семинара / ред. Л. Ф. Анцух. – Минск, 2007. – С. 51–56.

211. Лошакова, И. И. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / И. И. Лошакова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов, 2002. – С. 15–21.

212. Макаренко, А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1968. – 359 с.

213. Малофеев, Н. Н. Система специального образования нового типа. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Малофеев Н. Н. // Особый ребенок: исследования и опыт помощи: науч.-практ. сб. – М., 2000. – Вып. № 3. – С. 65–73.

214. Малофеев, Н. Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами / Малофеев Н. Н. // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 3–10.

215. Маркова, Т. В. Формирование естественнонаучной компетентности учащихся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Маркова Татьяна Владимировна ; Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова. – М., 2015. – 163 с. : ил.

216. Мартинчук, О. В. Основы корекційної педагогіки : [навч.-метод. посіб. для студ. напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / Олена Валеріївна Мартинчук. – К. : Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2010. – 288 с.

217. Мартыненко, О. Н. Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе / О. Мартыненко, И. Чёрная // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 86–91.

218. Мартынова, Е. А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями / Е. А. Мартынова. – Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2002. – 383 с. : ил.

219. Мартынова, Е. А. Принципы инклюзивного образования инвалидов и их обеспечение законодательством РФ для системы высшего профессионального образования / Е. А. Мартынова // Достижения вузовской науки: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 4 июля 2013 г.). – Новосибирск, 2013. – С. 63–68.

220. Матвієнко, О. В. Основы менеджменту інформаційних систем : навч. посіб. / О. В. Матвієнко, М. Н. Цивін. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Центр навч. л-ри, 2005. – 176 с.

221. Мединцева, И. П. Компетентностный подход в образовании / И. П. Мединцева // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, дек. 2012 г.). – М., 2012. – С. 215–218.

222. Международные акты о правах человека : сб. документов / [сост. и авт. вступ. ст. В. А. Карташкин, Е. А. Лукашева] ; комиссия по правам человека при Президенте Рос. Федерации, Ин-т государства и права Рос.

акад. наук. – М. : Изд. группа НОРМА-ИНФРА М, 1998. – 753 с.

223. Мельник, Ю. В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мельник Юлия Владимировна ; Пятигор. гос. лингвист. ун-т. – Ставрополь, 2012. – 238 с.

224. Мелконян, А. А. Диалог как метод ценностно-смыслового воспитания студентов при изучении иностранного языка / А. А. Мелконян // Педагогические технологии как фактор повышения качества образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. Пятигорск, 21 апр. 2009 г. : в 2 ч. / ред.: Л. Л. Супрунова, Л. В. Образцова. – Пятигорск, 2009. – Ч. 1. – С. 132–137.

225. Метаева, В. А. Рефлексия как метакомпетентность / Метаева В. А. // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.

226. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя: учеб.-метод. пособие / Л. М. Митина. – М. : Флинта : МПСИ, 1998. – 200 с.

227. Миронова, О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності / О. І. Миронова // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2010. – № 17 (204) : Пед. науки. – С. 165–175.

228. Мурованая, Н. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности : метод. пособие / Н. Н. Мурованая. – Севастополь : Рибэст, 2006. – 20 с.

229. Мухаметшина, О. В. Полифункциональный анализ понятия «компетенция» / О. В. Мухаметшина // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5 (24). – С. 115–117.

230. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителя / Регион. обществ. орг. «Перспектива». – М. : US AID, 2008. – 40 с.

231. Найн, А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44–49.

232. Никитина, М. И. Доступность высшего образования для инвалидов / М. И. Никитина // Высшее образование инвалидов : материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 20–22 июня 2000 г. – СПб., 2000. – С. 36–38.

233. Никитина, Г. В. Педагогические условия развития ключевых профессиональных компетенций будущего учителя в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Никитина Галина Викторовна ; Иркут. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2005. – 162 с.

234. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Эгвес, 2004. – 119 с.

235. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон ЛНР от 30 сент. 2016 г. № 128-П. – Режим доступа: <https://nlnr.su/zakonodatelstvo/normativno-pravovaya-baza/3606/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 11.10.17.

236. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 14.12.16.

237. Образование лиц с ограниченными возможностями в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех» : опыт России : аналит. обзор / Л. В. Андреева, Д. И. Бойков, Е. Ф. Войлокова [и др.] ; под ред. Г. А. Бордовского. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 81 с.

238. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: 80 000 сл. и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003. – 944 с.

239. Осипова, Л. А. Информационно-образовательные проекты как средство формирования у студентов когнитивной компетентности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Осипова Лариса Александровна ; Твер. гос. ун-т. – Брянск, 2008. – 22 с.

240. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич, Т. А. Григорьева, Н. Н. Баль, И. В. Зыгманова [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2005. – 98 с.

241. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина ; Междунар. акад. наук пед. образования. – М. : Academia, 2002. – 566 с.

242. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Academia, 2006. – 391 с. : ил.

243. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Рос. энцикл., 2003. – 528 с.

244. Пекшева, А. Г. К вопросу о подборе технологии представления контента учебно-методического комплекса «Методика обучения информатике на предпрофильном этапе» / А. Г. Пекшева. // Информатизация образования-2008 : материалы Междунар. науч.-метод. конф., г. Славянск-на-Кубани, 27–30 мая 2008 г. / ред. кол.: Т. С. Анисимова, У. А. Чернышева, А. Н. Чернышев. – Славянск-на-Кубани, 2008. – С. 100–103.

245. Петракова, Т. И. Духовные основы нравственного воспитания / Т. И. Петракова – М. : Мартис, 1997. – 46 с.

246. Петракова, Т. И. Цель и объект духовно-нравственного воспитания. Заметки о религиозном образовании. / Т. Петракова // Вестник ПСТГУ IV: Серия Педагогика. Психология. – Москва, 2008. – Вып. 2(9), – С. 40–57.

247. Плотинский, Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов / Ю. М. Плотинский. – М. : ЛОГОС, 1998. – 280 с.

248. Погребняк, Н. Н. Информационные технологии в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / Погребняк Наталья Николаевна. – Режим доступа: <http://ито-ростов.рф/2014/section/231/95365/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 26.10.16.

249. Полищук, О. А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Полищук Оксана Анатольевна ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – М., 1995. – 25 с.

250. Положение об инклюзивном обучении в ГОУ ВПОЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// http://ltsu.org/normativno-pravovye-dokumenty](http://ltsu.org/normativno-pravovye-dokumenty) – Загл. с экрана. – Дата обращения: 26.10.16.

251. Полякова, О. С. Реализация инклюзивной практики в школе: проблемы и перспективы // Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции: Сб. науч.-метод. материалов / Под ред. О. Е. Булановой. – М.: ФИРО, 2012. – С. 13–17.

252. Попова, Г. И. Конструирование электронных учебных материалов в профессиональной подготовке

учителей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. Образования» / Попова Галина Ивановна ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2006. – 23 с.

253. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академич. проект, 2004. – 432 с.

254. Поснова, М. Ф. Педагогическое взаимодействие в дистанционном обучении / М. Ф. Поснова, Л. В. Белецкая // Новые информационные технологии : НИТе'2000 : тр. Четвертой междунар. конф., Минск, Беларусь, 5–7 дек. 2000 г. : в 3 кн. / под ред.: А. Н. Морозевич и др. – Минск, 2000. – Т. 2. – С. 36 – 41.

255. Потанина, О. В. Когнитивная компетенция будущего инженера: сущность, структура, содержание / О. В. Потанина // Вестн. Башкирского ун-та. – Уфа, 2009. – Т. 14, № 1. – С. 298–301.

256. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.10.15

257. Применение информационных и коммуникационных технологии в образовании людей с особыми потребностями: специализированный учебный курс / под ред. А. Эдвардса ; пер. с англ. Н. Токаревой ; ИИТО ЮНЕСКО. – М. : ИД «Обучение-Сервис», 2008. – 312 с.

258. Приступина, Л. В. Информационно-коммуникационные технологии как ресурс инклюзивной школы / Л. В. Приступина // Информатика и образование. – 2012. – № 10. – С. 23–25.

259. Пьяных, Е. Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. Образования» / Пьяных Елена Георгиевна ; Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2007. – 22 с.

260. Равен, Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен ; [под общ. ред. В. И. Белопольского]. – М. : Когито-центр, 2002. – 394 с.

261. Развитие инклюзивного образования : сб. материалов / сост. Ю. Б. Симонова, С. А. Прушинский. – М. : Регион. обществ. орг. Перспектива, 2007. – 48 с.

262. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : Издат. Дом «БАХРАХ– М», 2002. – 672 с.

263. Райс, Д. ИКТ для инклюзивного образования [Электронный ресурс] : аналит. записка / Донал Райс. – М. : Ин-т ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010. – Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.03.16.

264. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) : монография / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2007. – 234 с.

265. Родигіна, І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Основа, 2008. – 112 с.

266. Розенблюм, С. А. От стратегии к реальности / С. Розенблюм. // Инклюзивное образование. – Учимся вместе// Здоровье детей – Первое сентября. – 2012. – № 2. – С.48–49.

267. Роза, Д. Наши программы помогают людям понять: инклюзия – это здорово / Роза Д. // Справочник руководителя образовательного учреждения.– 2013. – № 12. – С. 46–51.

268. Роза, Д. Деятельность общественной организации «Перспектива» по развитию инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Д. Роза, А. Ю. Симонова, В. М. Перфильева. – Режим доступа: http://kak.znate.ru/docs/inde_x-35386.html?page=99. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 24.05.16.

269. Розин, В. М. Здоровье как философская и социально-психологическая проблема / В. М. Розин // Мир психологии. – 2000. – № 1 (21). – С. 12–31.

270. Романенкова, Д. Ф. Особенности реализации профессиональных образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий с учетом условий обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Д. Ф. Романенкова. // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9841>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 27.10.16.

271. Романовская, И. А. Представления будущих учителей о проблемах качества образования / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. – Тольятти, 2012. – № 3 (10). – С. 180–183.

272. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1 : А-М / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993. – 608 с.

273. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования // под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М. : Форум, 2012. – 105 с.

274. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.

275. Руководство по инклюзии : обеспечение доступа к образованию для всех / [ред. Мария Перфильевна ; пер. Светлана Котова]. – Владимир : Транзит-ИКС UNESCO, 2010. – 62 с. : ил., табл.

276. Рябов, В. В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к четвертому заседанию методолог. семинара 16 нояб. 2004 г. / В. В. Рябов, Ю. В. Фролов. – М. :, 2004. – 46 с.

277. Сабельникова, С. И. Развитие инклюзивного образования / С. И. Сабельникова // Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42–54.

278. Сапогова, О. Л. Каталог вспомогательных технологий для лиц с ограниченными возможностями / О. Л. Сапогова. – Минск : БГПУ, 2010. – 71 с.

279. Сафарова, С. В. Развитие ключевых компетенций педагогов в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Сафарова Светлана Владимировна ; Тольятт. гос. ун-т. – Тольятти, 2008. – 177 с.

280. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.

281. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. – Т.1. – М., 2006. – 816 с.

282. Семёнов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании / А. Л. Семёнов. – М. : Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

283. Семенович, М. Л., Прочухаева М. М., Идеология инклюзии. Создание профессионального сообщества /

Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – С. 44–50.

284. Семенова, Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособие / Е. М. Семенова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.

285. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

286. Сериков, В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

287. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

288. Скворцова, С. А. Формирование профессиональной компетентности учителя [Электронный ресурс] / Скворцова Светлана Алексеевна. – Режим доступа: <http://skvor.info/publications/articles/view.html?id=91>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.03.16.

289. Скворцова, С. А. Формирование профессиональной компетентности учителя [Электронный ресурс] / Скворцова Светлана Алексеевна. – Режим доступа: <http://skvor.info/publications/articles/view.html?id=91>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 12.10.16.

290. Слостенин, В. А. Профессиональная педагогическая культура университетского образования / В. А. Слостенин // Профессионально педагогическая культура: сущность, структура, формирование : – Город, 1996. – С. 26 – 35.

291. Сманцер, А. П. Готовность к работе в условиях инклюзивного образования как ключевая компетенция современного педагога / А. П. Сманцер, А. В. Позняк, З. С. Курбыко // Психолого-педагогически проблемы на развитието на личността на професионалиста в условията на

университетского образования: сб. науч. док.: Т.2. – Габрово: ЕКСПРЕС, 2014. – С. 270–274.

292. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода / А. П. Сманцер // Вестн. Полоцкого гос. ун-та. Сер. Е : Пед. науки. – Новополоцк, 2010. – № 11. – С. 8–12.

293. Смолянинова, О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 Смолянинова Ольга Георгиевна ; Краснояр. гос. ун-т. – СПб., 2002. – 504 с.

294. Соколов, В. В. Современные компьютерные технологии в инклюзивном обучении студентов с глубокими нарушениями зрения / В. В. Соколов // Инклюзивное образование: методология, практика, технологи : сб. материалов / сост. О. Н. Ертанова. – М., 2011. – С. 200–203.

295. Соколова, С. В. Формирование педагогической компетентности будущего преподавателя : на примере подготовки преподавателя педагогических дисциплин : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Соколова Светлана Владимировна; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – 226 с.

296. Соломин, В. П. Социально-реабилитационное сопровождение студентов ограниченными возможностями здоровья и инвалидов как тренд развития профессионального образования / В. П. Соломин // Здоровьесберегающее образование. – 2013. – № 1. – С. 11–13.

297. Сорокоумова, С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. на

соиск. учен. степ. д-ра психол. наук : спец. 19.00.10 «Коррекционная психология» / Сорокоумова Светлана Николаевна; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2011. – 43 с.

298. Софій, Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Софій Наталія Зіновіївна, Найда Юлія Михайлівна // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авт.: А. А Колупаєва, Н. З. Софій., Ю. М Найда. та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – С. 9–17.

299. Специальный государственный образовательный стандарт начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Луганской Народной Республики. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.10.18.

300. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов [Электронный ресурс] : приняты резолюцией 48/96 Генеральной Ассамблеи от 20 дек. 1993 г. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 01.03.16.

301. Станевский, А. Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой / А. Г. Станевский // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н. Э. Баумана / под ред. А. Г. Станевского. – М., 2000. – С. 19–27.

302. Степанов, С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина // Вопр. психологии. 1991. – № 5. – С. 35–38.

303. Степанова, О. А. Социальная и педагогическая интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья : российский вектор развития / О. А. Степанова. // Науч. исслед. в образовании. – 2012. – № 12. – С. 35–45.

304. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования / [В. В. Башев, Г. М. Вальковская, А. М. Водянский и др.]. – М. : Мир книги, 2001. – 104 с.

305. Таранченко, О. М. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. М. Таранченко // Дефектологія. – 2011. – № 1. – С. 18–24.

306. Таранченко, О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб. / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої– К. : Видав. гр. «АТОПОЛ», 2012. – 120 с. – (Сер. «Інклюзивна освіта»).

307. Татарникова, Л. Г. Валеология в педагогическом пространстве : монография-эссе / Л. Г. Татарникова. – СПб. : Крисмас+, 2002. – 200 с. : ил.

308. Татур, Ю. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

309. Тихомиров, В. П. Среда Интернет-обучения системы образования России: проект Глобального виртуального университета / В. П. Тихомиров, В. И. Солдаткин, С. Л. Лобачев ; Междунар. акад. открытого образования. – М. : Изд-во МЭСИ, 2000. – 247 с.

310. Тишина, Т. М. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном образовании [Электронный ресурс] / Т.М. Тишина, А.А. Семенко // Современные исследования социальных проблем. – 2014. – № 2 (34). – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 11.10.16

311. Токарева, Н. Г. Роль информационных и коммуникационных технологий в образовании инвалидов [Электронный ресурс] / Н. Г. Токарева // Информационное общество. – 2010. – Вып. № 1. – С. 55–61. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPC/a284815b5c52cd2dc32576d7004a904c>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 18.09.16

312. Тришина, С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / Тришина Светлана Владимировна // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сент. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 16.02.16

313. Тряпицына, А. П. Построение содержания дисциплины «Педагогика» в контексте стандарта высшего профессионального образования третьего поколения [Текст] / А. П. Тряпицына // Педагогика : науч. -теорет. журн. РАО. – 2010. – № 5. – С. 95–103.

314. Турченко, И. А. Диагностика уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента инклюзивной компетентности у слушателей переподготовки (на примере специальности «Начальное образование») / И. А. Турченко // Весці БДПУ. Серія 1. Педагогіка, психологія, філологія. – 2013. – № 2. – С. 8–13.

315. Турянская, О. Ф. Теория и практика личностно-ориентированного обучения истории в школе: монография / А. Ф. Турянская, М-во образования и науки Украины, Гос.учреждение «Луган. нац. ун-т им. Тараса Шевченко». – Луганск: [Б. и.], 2008. – 496 с.

316. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учеб. пособие / У. В. Ульенкова, О. В. Лебедева. – М. : Академия, 2011. – 175 с.

317. Усе про мотивацію / укладач А. Г.Дербеньова. – Х. : Основа, 2012. – 207 с.

318. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / редкол. М. И. Кондаков и др. ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 6, т. 2 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии – 1990. – 527 с.

319. Фатхутдинов, Р. А. Вузы России должны готовить специалистов по управлению конкурентоспособностью / Р. А. Фатхутдинов // Стандарты и качество. – 1999. – № 6. – С. 78–81.

320. Ферапонтова, О. И. Социальные аспекты инклюзивного образования детей-инвалидов / О. И. Ферапонтова. Педагогика // Вестник Самарского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 165–172.

321. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.10spb.edusite.ru/DswMedia/fgosnoosovz22112014.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 25.12.16.

322. Фрумин, И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И. Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление : материалы 9-й науч.-практ. конф. / Краснояр. гос. ун-т. – Красноярск, 2003. – С. 67–71.

323. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна ; Астрахан. гос. ун-т. – Астрахань, 2008. – 213 с.

324. Хидирова, Н. Т. Тьюторство в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Н. Т. Хидирова – Режим

доступа: <http://gigabaza.ru/doc/37326.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 24.11.15.

325. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – Чебоксары, 2013. – № 3 (79). – С. 189–194.

326. Хозраткулова, I. A. Проблеми впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах / I. A. Хозраткулова // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. Сер. «Психолог. Науки». – Миколаїв, 2010. – Т. 2, вип. 5. – С. 279–284.

327. Холодная, М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума : учеб. пособие для вузов / М. А. Холодная. – М. : ПерСэ, 2002. – 303 с. : ил.

328. Храпылина, Л. П. Тезисная модель реабилитационно-образовательной среды для инвалидов по слуху / Л. П. Храпылина, А. Г. Станевский // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н. Э. Баумана / под ред. А. Г. Станевского. – М., 2000. – С. 35–38.

329. Хуторской, А. Ключевые компетенции : технологии конструирования / А. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

330. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

331. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

332. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. –

Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 11.10.15.

333. Хуторской, А. В. Концепция дистанционного образования Центра дистанционного образования «Эйдос» [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.techno.ru/conzper.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 09.10.15.

334. Царева, Г. «Нейронет» – дорожная карта уничтожения человечества [Электронный ресурс] / Галина Царёва. – Режим доступа: <http://protivkart.org/main/8119-neuronet-dorozhnaya-karta-unichtozheniya-cheloveche-stva-galina-careva.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 00.00.00.

335. Ценность // Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М., 2006. – С. 69–70.

336. Чайковский, М. Е. Инклюзивная компетентность как составляющая профессиональной компетентности субъектов учебно-воспитательного процесса / М. Е. Чайковский. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 2 – С. 15–21.

337. Четверикова, О. Н. Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России [Электронный ресурс] / О. Н. Четверикова – Режим доступа: https://www.ereading.club/bookreader.php/1038284/Chetverikova_-_Razrushenie__buduschego.html. – Загл с. экрана. – Дата обращения: 04.07.15.

338. Чигрина, А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Чигрина Анна Яковлевна ; Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Н. Новгород, 2011. – 23 с.

339. Чижов, П. Г. Интернациональное и национальное в духовности человека и общества / П. Г. Чижов // Кантовские чтения в КРСУ (22 апреля 2004 г.) : Общечеловеческое и национальное в философии : II междунар. науч.-практ. конф. КРСУ (27–28 мая 2004 г.) : материалы выступлений / под общ. ред. И. И. Ивановой. – Бишкек, 2004. – С. 308–312.

340. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

341. Шалаев, И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [Электронный ресурс] / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог : Сибир. межвуз. журн. – 1998. – № 5. Режим доступа: http://www.unialtai.ru/Journapedagog/pedagog_5 /a03.html. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 30.04.16.

342. Шапаренко, Г. В. Формування готовності вчителя до роботи в класах із інклюзивним навчанням у системі післядипломної освіти / Шапаренко Г. В. // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Київ, 22 трав. 2014 р.– К., 2014. – С. 165–170.

343. Шаров, Ю. В. Проблемы формирования духовных потребностей : лекция / Ю. В. Шаров ; Ин-т повышения квалификации преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. вузов АПН СССР. – М. : , 1969. – 59 с.

344. Шипицина, Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. М. Шипицина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 2. – С. 7–9.

345. Шипицына, Л. М. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия. – СПб., 1997. – 256 с.

346. Шмидт, В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании : учеб.-метод. пособие / В. Р. Шмидт. – М. : МГУ, 2006. – 183 с.

347. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Шумиловская Юлия Валерьевна ; Шуйский гос. пед. ун-т. – Шуя, 2011. – 26 с.

348. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 302 с.

349. Этнопедагогическая компетентность педагога: критерии, показатели и уровни сформированности [Электронный ресурс] / В. К. Кузьмин., Д. А. Крылов, В. А. Комелина, Н. В. Кузьмин. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – Режим доступа: www.science-education.ru/119-14991. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.03.15.

350. ЮНЕСКО и информационное общество для всех : концептуальный документ. С-П-96/WS/4 / Орг. Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж : [Б. и.], 1996. – 16 с.

351. Юсупова, А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых людей / А. Ю. Юсупова, Ф. Л. Ратнер. – М.: Издат. центр ВЛАДОС, 2006. – 175 с.

352. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская ; отв. ред. М. А. Ушакова. – 2-е изд. – М. : Сентябрь, 2000. – 111 с. : ил.,

353. Ярская-Смирнова, Е. Р. Проблема доступности высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, В. П. Романов // Соц. исслед. 2005. – № 10. – С. 48–56.

354. Ярская-Смирнова, Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова. // Соц. исслед. – 2003. – № 5. – С. 100–106.

355. Ярулов, А. А. Критериально-ориентированная диагностика в образовательном процессе : метод. пособие / А. А. Ярулов ; М-во образования Рос. Федерации, Краснояр. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии, педагогики и упр. образованием. – Красноярск : КГПУ, 2002. – 149 с.

356. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с. : ил.

357. Archer, L. The impossibility of minority ethnic educational «success»: an examination of the discourses of teachers and pupils in British secondary schools / Archer L. // Equality, participation and inclusion 2: Diverse contexts / ed. J. Rix [et al.]. – L. ; N.Y., 2010. – P. 232–250.

358. Armstrong, F. Inclusive education: school cultures, teaching and learning / Armstrong F. // Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms : key issues for new teachers / ed. G. Richards, F. Armstrong. – L. ; N.Y., 2011. – P. 7–18.

359. Boonstra, O. Past, Present and Future of Historical Information Science / O. Boonstra, L. Breure and P. Doorn. – Amsterdam : NIWI-KNAW, 2004. – 130 p.

360. Goodman, J. F. The individualised education program: a retrospective critique / Goodman J. F., Bond, L. // Journal of Special Education. – 1993. – № 26(4). – P. 408–422.

361. Hutmacher, W. Key competencies for Europe : report of the Symposium (Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996) : a secondary education for Europe Project / Walo Hutmacher ; Council for Cultural Cooperation. – Strasburg, 1997. – 72 p.

362. Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection / Claiborne L., Cornforth S., Davies B. [and others]

// *Gender and Education*. – 2009. – Vol. 21, № 1, January. – P. 47–61.

363. Jordan, A. *Introduction to inclusive education : 2 volumes* / Anne Jordan. – Mississauga, ON : John Wiley & Sons Canada, 2007. – XXVII, 474 p.

364. Litvack, M. *High- and average-achieving students' perceptions of disabilities and of students with disabilities in inclusive classrooms* / Litvack M., Ritchie K., Shore B. // *Council for Exceptional Children*. – 2011. – Vol. 77, № 4. – P. 474–487.

365. *Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade* / Bossaert G., Colpin H., Pijl S., Petry K. // *Research in Developmental Disabilities*. – 2012. – № 33. – P. 1888–1897.

366. Loreman, T. *Inclusive education : supporting diversity in the classroom* / Tim Loreman, Joanne Deppeler and David Harvey. – 2nd ed. – Abingdon : Routledge, 2010. – XVIII, 301 p. : ill.

367. McIntyre, D. *Has classroom teaching served its day* / McIntyre D. // *Equality, participation and inclusion 1: Diverse perspectives* / ed. J. Rix [et. al.]. – L. ; N.Y., 2010. – P. 67–89.

368. Peters, S. J. *Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing* / Peters S. J., Oliver L. A. // *Prospects*. – 2009. № 39. – P. 265–279.

369. Peterson, M. J. *Inclusive teaching: the journey towards effective schools for all learners* / M. J. Peterson, M. M. Hittle. – 2nd ed. – Boston, MA : Pearson Education, Inc, 2010. – 507 p.

370. *Recommendation of the European Parliament and of the Council (on Keycompetences for lifelong learning)* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectivesen.Html#basic>. – The title screen. – Date of treatment: 10.10.16.

371. Smith, T. E. *Teaching students with special needs in inclusive settings* / Tom E. C. Smith. – 5th ed. – Boston ;

London : Pearson/Allyn and Bacon, 2008. – XXVII, 614 p. : col. ill.

372. Thaller, M. «Historische Fachinformatik». Ein Kölner Modell / M. Thaller// Historisches Forum 7, I – 2005. Geschichte und Neue Medien in Forschung, Archiven, Bibliotheken und Museen : tagungsband. hist. – 2003. – Teilband I. – P.45–71.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Дебаты «Инклюзивное образование: мифы и реальность»

Цель: знание позиций противников инклюзивного образования и умение аргументировано отстаивать социальные преимущества инклюзии; умение работать в команде.

Необходимые материалы: листы формата А3 (А2), на которых по одному написаны мифы об инклюзивном образовании. Преподаватель (или один из студентов – ведущий) предлагает принять участие в дебатах «Инклюзивное образование: мифы и реальность» и акцентирует внимание на том, что участие в дебатах даёт возможность обменяться мнениями по предложенному тематическому тезису, привести примеры, факты, аргументированно, логически доказывать свою позицию. Для проведения дебатов в группе распределяются роли: председатель – ведущий, незаинтересованное лицо; секретарь, который следит за регламентом, протоколирует основные высказывания; защитники тезиса; противники тезиса; лица, не имеющие позиции («болото»).

Тезисы:

1. Инклюзия – это красивое название системы, при которой все ученики «свалены в одну кучу».

2. Инклюзивное образование означает, что все ученики с особыми образовательными потребностями не смогут получать в должной мере коррекционную помощь.

3. Дети-инвалиды в классе – это изгои, над ними издеваются одноклассники.

4. Учителя не знают, как учить детей с особыми образовательными потребностями и боятся совершить ошибку, от которой ребёнок будет страдать.

После окончания выступлений и заслушивания позиций проводится голосование, в котором оцениваются выдвинутые обеими сторонами аргументы.

Примерная тематика дебатов:

1. Индивидуальная образовательная траектория детей с особенностями психофизического развития: преимущества и ограничения.

2. Инклюзивное образование: зарубежный и отечественный опыт.

3. Кто они: дети с особыми образовательными потребностями?

4. Необучаемых детей нет?!

5. Доступность образования для всех: мечты и реалии.

6. Педагог инклюзивного образования: кто он? Задания для самостоятельной работы. Сформулируйте тезисы и антитезисы к предложенным темам дебатов. Попробуйте подобрать аргументы «за» и «против» сформулированных тезисов/антитезисов. Самостоятельно придумайте тематику дебатов по проблемам содержания изученной учебной дисциплины и сформулируйте к ним тезисы.

Семинар: «Инклюзивное образование: мифы и реальность»

Цель: знание позиций противников инклюзивного образования и умение аргументированно отстаивать социальные преимущества инклюзии; умение работать в команде.

Необходимые материалы: листы формата А4, на которых по одному написаны мифы об инклюзивном образовании. Ведущий предлагает принять участие в

семинаре «Инклюзивное образование: мифы и реальность» и акцентирует внимание на том, что участие в нем даёт возможность обменяться мнениями по предложенному тематическому тезису, привести примеры, факты, аргументированно, логически доказывать свою позицию. Для проведения семинара в группе распределяются роли: председатель – ведущий, незаинтересованное лицо; секретарь, который следит за регламентом, протоколирует основные высказывания; защитники тезиса; противники тезиса; лица, не имеющие своей позиции.

Тезисы:

1. Инклюзия – это красивое название системы, при которой все ученики обучаются вместе.

2. Инклюзивное образование означает, что все ученики с особыми образовательными потребностями не смогут получать в должной мере коррекционную и психологическую помощь.

3. Дети-инвалиды в классе – это «лишние», над ними издеваются одноклассники.

4. Учителя не знают, как учить детей с особыми образовательными потребностями и боятся совершить ошибку, от которой будет страдать ребёнок.

После окончания выступлений и заслушивания позиций проводится голосование, в котором оцениваются выдвинутые обеими сторонами аргументы.

Примерная тематика семинаров:

1. Индивидуальная образовательная траектория детей с особенностями психофизического развития: преимущества и ограничения, риски.

2. Инклюзивное образование: зарубежный и отечественный опыт. Позитивные и негативные черты.

3. Психолого-педагогические особенности детей с особыми образовательными потребностями.

4. Родительство и инклюзия.

5. Доступность образования для всех: мечты и реалии.
Образовательная доступность.

6. Педагог инклюзивного образования.

7. Информатизация образования и общества.

8. Духовно-нравственные черты современного студента
в информационном обществе.

9. «Духовная» безопасность в социальных сетях. 10.
Инклюзия как педагогический феномен.

Задания для самостоятельной работы. Сформулируйте
тезисы и антитезисы к предложенным темам семинаров.

Приложение Б

Пресс-конференция «Инклюзивное образование: первые шаги»

Цель – включить студентов в активное изучение внедрения современных практик инклюзивного образования в нашей Республике, стимулировать ценностное отношение к его социальным и педагогическим задачам.

1. Подготовительный этап

1.1 Студенты разделяются на две группы. В одну из них входят: «начальник управления образования министерства образования», «инспекторы», «ректоры» учреждений высшего образования», ведущих подготовку педагогических кадров, «директора» общеобразовательных школ, реализующих практики инклюзивного образования, «директора» специальных учреждений образования. Стратегия их поведения состоит в анализе вопросов представителей прессы, конструировании ответов-высказываний, отражающих установки правительства, ориентированные на обеспечение качества инклюзивного образования. В другую группу входят все остальные студенты, которые выступают в качестве корреспондентов различных газет и журналов, представители интернет-сообществ и телевидения, представляющих интересы своих подписчиков, зрителей, т. е. граждан ЛНР. Стратегия их поведения – стимулировать государство, правительство к реализации деклараций в сфере образования; «лоббировать» образовательные приоритеты в высших государственных инстанциях; создавать представительные общественные организации, ориентированные на решение тех или иных неотложных для общества проблем социальной интеграции и образовательной инклюзии; разрабатывать адаптивные технологии обучения и воспитания детей с особыми

образовательными потребностями, их социализации в обществе.

1.2. Все студенты изучают Закон об образовании ЛНР, Конвенцию о правах инвалидов, Саламанкскую декларацию. При этом «корреспонденты» отслеживают содержание закона с позиций интересов читателей представляемого ими органа печати. «Начальник управления образования», «ректоры» учреждений высшего образования, «директора» школ, представители педагогической науки изучают Закон об образовании с позиции интересов представляемого ими учреждения образования, министерства. Все студенты продумывают оформление своего дресс-код, который бы соответствовал образу и статусу исполняемой роли. Все имеют бейджи, а корреспонденты – логотипы своих газет и журналов, каналов ит.д.

2. Ход пресс-конференции

2.1 Определение регламента.

Каждый корреспондент имеет право не более чем на два вопроса.

Ответы не более одной минуты.

Общее время, отведённое на вопросы и ответы – 60 мин.

Рефлексия содержания и хода пресс-конференции – 30 мин.

Номинации: «Самый продуктивный вопрос», «Самый перспективный ответ», «Самый актуальный вопрос», «Самый некорректный вопрос».

2.2 Правила поведения на пресс-конференции.

1. В пресс-конференции участвуют все и сознательно усваивают предложенную информацию.

2. Выслушиваются соображения каждого, даже если с ними не согласны.

3. Уточняется то, что не вполне ясно.

4. Осмысливаются и анализируются все идеи и факты, относящиеся к различным точкам зрения, а затем пытаются обобщить их, чтобы получить новое понимание проблемы.

5. Изменяется своя точка зрения, когда анализ фактов даёт для этого основание.

3. Проблемное поле пресс-конференции

1. Инклюзивное образование: преимущества и риски, противники и сторонники.

2. Право всех детей на образование с позиции государства.

3. Образовательные результаты: академические знания? учебные умения? личностные компетенции?

4. Специальная школа, классы интегрированного обучения и воспитания, инклюзивная школа.

4. Старт пресс-конференции (возможный вариант)

Концептуальное положение современной образовательной модели является положение о том, что для любого ребёнка, в том числе и ребёнка с особенностями психофизического развития, школа должна стать ступенькой его интеграции в информационное общество.

Какой должна быть школа, способная обеспечить каждому ребёнку социальный комфорт и востребованность социумом?

Какой должна быть школа, чтобы способности каждого ребёнка (в том числе ребёнка с ОВЗ) получили максимальное развитие и социализацию?

Какой должна быть школа, чтобы ребёнок с ОВЗ легко адаптировался в социуме?

Заложена ли в Закон об образовании ЛНР такая идея?

Литература:

1. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/convention_s/disability.shtml

2. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html

Приложение В

Диагностические методики исследования инклюзивной компетентности

Таблица В.1 – Диагностические методики исследования инклюзивной компетентности

Компонент инклюзивной компетентности	Методика диагностики компонента
Мотивационный	1.Методика М. Рокича для определения ценностных ориентаций студентов . 2.Методика изучение мотивов получения высшего образования. 3.Методика изучения мотивации профессионально-педагогической деятельности мы использовали методику К. Замфир в модификации А.А. Реан. 4. Анкетирование .
Когнитивно-информационный	1.Анкетирование. 2.Диагностическое задание по Д.С. Ермакову.
Рефлексивный	1. Анкетирование.
Духовно-нравственный	1.Тест «Самооценка личности» (методика Н.В. Бордовской и А.А. Реан) 2. Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю. А. Макаров). 3.Опросник для диагностики способности к эмпатии (Мехрабиена и Н. Эпштейна). 4.Анкетирование

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Ф.И.О. _____

Возраст _____ пол _____ Фак. _____

Спец. _____ группа _____

Цель: данная анкета позволит нам определить уровень
Вашей инклюзивной компетентности.

Инструкция: поставьте галочку в графе, которая
наиболее точно отражает Ваше мнение. Спасибо за ответы!

№	Вопрос	да	нет	Не знаю
1	Считаете ли Вы, что людям с особыми возможностями здоровья целесообразно давать право выбора способа обучения?			
	Могут ли люди особыми возможностями здоровья учиться в общеобразовательных учреждениях?			
	Необходимо ли людям с особыми возможностями здоровья учиться в общеобразовательных учреждениях?			
	Считаете ли Вы, что студенты с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться отдельно от остальных студентов, по специальной программе?			
	Успех в профессиональной деятельности важен для Вас?			
	Используете ли Вы дополнительные источники информации для восполнения недостающих знаний о людях с особыми возможностями здоровья?			
	Изучаемые Вами дисциплины помогут Вам в дальнейшей профессиональной деятельности (в частности в реализации инклюзивного образования)?			

	Узнали ли Вы новое о людях с особыми возможностями здоровья в процессе изучения дисциплин в вузе?			
	Применяете ли Вы полученные знания в процессе педагогической практики?			
	Готовы ли Вы осуществлять профессиональную деятельность в образовательных учреждениях, где обучаются люди с особыми возможностями здоровья?			
	Хотите ли Вы узнать о проблемах студентов с ограниченными возможностями здоровья?			
	Важны ли проблемы людей с особыми возможностями здоровья для Вас?			
	Знаете ли Вы, что такое «Инклюзия»?			
	Знаете ли Вы, что такое «Инклюзивное обучение»?			
	Знаете ли Вы, чем отличается «интеграция» от «инклюзии»?			
	Знаете ли Вы отличия «медицинской модели инвалидности» от «социальной модели инвалидности»?			
	Знаете ли Вы особенности обучения людей с особыми образовательными возможностями?			
	Необходима ли Вам дополнительная информация о людях с особыми возможностями?			
	Знаете ли Вы нормативно-правовые документы, в которых закреплены права людей с ограниченными возможностями?			
	Знаете ли Вы, какие существуют средства (технологии, аппаратура и др) для улучшения качества жизни людей с ограниченными возможностями			

	здоровья?			
	Знаете ли Вы, что такое «безбарьерная среда»?			
	Знаете ли Вы, как на уровне государства людям с особыми возможностями здоровья оказывается поддержка?			
	Знаете ли Вы, какие информационные технологии применяются в процессе инклюзивного обучения?			
	Используете ли Вы информационные технологии в процессе подготовки к занятиям?			
	Пользуетесь ли Вы электронными библиотеками?			
	Знаете ли Вы информационные ресурсы своего вуза?			
	Умеете ли Вы пользоваться средствами информатизации?			
	Используете ли Вы средства электронной коммуникации?			
	Знаете ли Вы особенности дистанционного обучения?			
	Необходимо ли дистанционное обучение людям с особыми возможностями здоровья?			
	Я переживаю, когда не могу помочь человеку, нуждающемуся в поддержке			
	Нравственность, мораль, совесть, милосердие и сострадание – важнейшие человеческие качества			
	Готовы ли Вы оказывать всестороннюю поддержку лицам с ограниченными возможностями здоровья			
	Считаете ли Вы людей с ограниченными возможностями здоровья равными себе			

Приложение Г

Рабочая программа к дисциплине «Основы инклюзивного образования»

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

(ЛГУ имени Тараса Шевченко)

Институт Институт физического воспитания и спорта
Кафедра здоровья человека и физической реабилитации
УТВЕРЖДАЮ

Заведующий кафедрой
_____ В. М. Вовк
«1» сентября 2016г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

По дисциплине **[ИФВС]. [Здор._Чел*_15]. [3_1.4_34] Основы инклюзивного образования.**

По специальности **6.010203 Здоровье человека и физическая реабилитация**

Профиль подготовки

Форма освоения ООП **Очная**

Курс **1** Группа **15НН611**

Луганск – 2016

Рабочая программа дисциплины [ИФВС].[Здор._Чел*_15]. [3_1.4_34]
Основы инклюзивного образования для бакалавров дневной форм
обучения по направлению подготовки «6.010203 **Здоровье человека и**
физическая реабилитация »

«01» сентября 2016 года – 14 с.

СОСТАВИТЕЛЬ:

Ассистент кафедры здоровья человека и физической реабилитации
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Тараса
Шевченко» Богданова Е.В.

Рабочая программа дисциплины утверждена на заседании кафедры
здоровья человека и физической реабилитации

«29» августа 2016 г., протокол № 1

Заведующий кафедрой _____ В.М. Вовк

Одобрена на заседании Учебно-методической комиссии института
Физического воспитания и спорта

«21» сентября 2016 г., протокол № 1.

Председатель учебно-методической

комиссии института. _____ И.В.Прихода

СОГЛАСОВАНО:

Заведующий учебно-методического отдела _____ С.Н.Кобзова

«1» сентября 2016 г.

© Богданова Е.В. 2016 год
© ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский государственный
университет имени Тараса
Шевченко», 2016 год

Структура и содержание дисциплины

1. Цели и задачи дисциплины, ее место в учебном процессе

В Законе «Об образовании в ЛНР» № 273-ФЗ от 29.09.16 впервые закреплены положения об инклюзивном образовании, то есть совместном обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Значимость проблемы обусловлена тенденцией роста количества детей с ограниченными возможностями здоровья. Для того чтобы человек с ограниченными возможностями почувствовал себя полноценным членом общества, необходимо создать условия для преодоления ограничений, возникших в его жизни, предоставить ему равные со здоровыми людьми возможности участия в жизни общества. Значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, принимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем, любой человек, имеющий дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу. Поэтому большое распространение получает интегрированное и инклюзивное воспитание детей с отклонениями в условиях специальной группы в массовом детском саду и среди сверстников в обычной группе. Следовательно, необходимо решать проблему недостаточной профессиональной и психологической готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и проблему наличия психологических барьеров со стороны родителей и общественности

Цели дисциплины – ознакомить студентов с базовыми положениями теории инклюзивного и интегрированного

обучения, понятийным аппаратом, научными и методологическими положениями, выделить схемы моделирования и дать представления об интегрированном обучении как важном социокультурном феномене общего и специального образования

Задачи

– сформировать целостное представления об инклюзивном обучении как неотъемлемой части общего и специального образования;

– раскрыть социокультурную сущность инклюзивного обучения, ознакомить студентов с теорией и практикой его становления;

– показать роль инклюзивного обучения в социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья, дать представление о специальных образовательных возможностях таких детей в сравнении с обычными, физиологически здоровыми детьми

– ознакомить студентов с системой образовательных услуг, представляемых ученику в процессе инклюзивного обучения;

– сформировать предпосылки профессионального мировоззрения будущих учителей.

2. Место дисциплины в структуре ООП ВО. Требования к результатам освоения содержания дисциплины

Дисциплина «Основы инклюзивного образования» относится к циклу вариативных дисциплин. Необходимыми условиями для освоения дисциплины являются:

знания

– взаимосвязь инклюзивного образования с другими предметами по специальности и с современными проблемами (в т.ч. в области образования)

– основные категории инклюзивного образования;

- знать связи обучения, воспитания и развития личности в инклюзивном образовании;
 - понятийно-терминологический аппарат по предмету и умение его применять,
 - содержание сферы современного инклюзивного образования.
- умения
- использовать разные средства коммуникации (e-mail, Интернет, телефон),
 - соблюдать права и обязанности гражданина демократического общества и нести ответственность за свои действия,
 - организовывать реализацию программ по социально-педагогическому сопровождению детей и подростков;
 - организовать культурно-воспитательное пространство общего образовательного учреждения;
 - участвовать в работе с учащимися по формированию у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода.
- навыки
- общей культурой, включая культуру труда: целеустремленность, организованность, трудолюбие,
 - стремлением к интеллектуальному и духовному развитию, постоянному совершенствованию своего профессионального мастерства,
 - коммуникативностью, уважением прав и свобод других людей, толерантностью, готовностью к работе в коллективе,
 - понятийно-категориальным аппаратом инклюзивной педагогической науки;
 - навыками самостоятельной работы с педагогической литературой;

– современными образовательными технологиями, способами организации инклюзивной учебной деятельности.

Для изучения дисциплины необходимо знание законов исторического и общественного развития; социокультурных закономерностей и особенностей межкультурного взаимодействия; закономерностей образовательного процесса; истории образования и педагогической мысли; общей теорий обучения и воспитания. Студенты должны научиться выстраивать социальные взаимодействия с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса; осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов диагностики; владеть методами социальной и психолого-педагогической диагностики. В связи с этим, обеспечивающими дисциплинами являются: «История», «Философия», «Культура и межкультурные взаимодействия в современном мире», «Психология», «Педагогика». Содержание дисциплины является логическим продолжением содержания дисциплин «Педагогика», «Психология», и служит основой для освоения дисциплин «Специальная педагогика», «Специальной психология».

3. Требования к результатам освоения содержания дисциплины

Студенты, завершившие изучение дисциплины «Основы инклюзивного образования», должны **знать**

– современные тенденции развития психолого-педагогических концепций в системе образования лиц с ОВЗ;

– содержание основных этапов онтогенеза психофизического развития индивида; общие методические аспекты обучения лиц с ОВЗ:

- цели, задачи, принципы, методы, приемы организационные формы, коррекционную направленность;
- концептуальные основы инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- состояние инклюзивного обучения детей в РФ и за рубежом;
- условия и модели инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- нормативно-правовую базу инклюзивного образования; виды специальных школ и классов.

уметь

- работать в команде специалистов разного профиля по созданию условий медико- психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ;
- участвовать в деятельности методических групп и объединений;
- осуществлять научно-исследовательскую деятельность в сфере общего и специального образования;
- диагностировать готовность дошкольника к обучению в школе; определять индивидуальные особенности ребенка в его учебной деятельности; выявлять состояние работоспособности детей с ОВЗ;
- составлять конспект урока для класса интегрированного обучения детей с ОВЗ.

владеть навыками

- навыками межличностных отношений;
- основами использования различных средств коммуникации в разных видах профессиональной деятельности;
- алгоритмом системного подхода к включению ребенка с ОВЗ в учебный процесс;
- методами управления эмоциональным состоянием ребенка с ОВЗ;

– технологиями повышения работоспособности детей с ОВЗ;

– методикой составления рабочих программ по обучению детей с ОВЗ в классе интегрированного обучения.

Перечисленные результаты образования являются основой для формирования следующих компетенций:

Общекультурных:

– готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК–14);

– владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК–3);

Профессиональных:

– готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК–2);

– способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК–4);

– готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК–5);

– способность организовать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК–6);

– готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7).

4. Структура и содержание дисциплины

Вид учебной работы	Объем часов (зач. ед.)	
	Очная форма	Заочная форма
Общая учебная нагрузка (всего)		
Обязательная аудиторная учебная нагрузка (всего) в том числе:	-	
Лекции	20	
Семинарские занятия	-	
Практические занятия (в том числе интерактив)	20	
Лабораторные работы	-	-
Контрольные работы (модули)	-	
КСР		-
Курсовая работа (курсовой проект)	-	-
Другие формы и методы организации образовательного процесса	-	-
Самостоятельная работа студента (всего)	36ч	
Итоговая аттестация	экзамен	

4.1 Содержание разделов дисциплины

Тема 1. Инклюзивная компетентность учителя «Основ здоровья» в условиях информационно-образовательной среды вуза.

Тема 2. Использование информационных технологий в процессе формирования и инклюзивной компетентности учителя основ здоровья в условиях информационно-образовательной среды вуза»

Тема 3. Технологии дифференцированного преподавания основ здоровья в условиях инклюзивного обучения

4.2. Лекции

	Название темы лекций	Объем часов	
		Очная форма	Заочная форма
	ТЕМА № 1 Инклюзивная компетентность учителя «Основ здоровья» в условиях информационно-образовательной среды вуза.		
	Лекция № 1 История развития инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежных странах и России.	2	
	Лекция № 2. Нормативная и правовая база инклюзивного образования	4	
	ТЕМА № 2. Использование информационных технологий в процессе формирования и инклюзивной компетентности учителя основ здоровья в условиях информационно-образовательной среды вуза»		
	Лекция № 1. Информационно-образовательная среда вуза как основание формирования инклюзивной компетентности студентов	2	
	Лекция № 2. Электронный учебник и дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья	4	
	ТЕМА № 3. Технологии дифференцированного преподавания основ здоровья в условиях инклюзивного обучения.		

	Лекция № 1. Инклюзивная компетентность учителя основ здоровья.	2	
	Лекция № 2. Индивидуально-личностная система ценностей педагога	2	
	Лекция № 3. Разработка урока в инклюзивном классе	2	
	Лекция № 4. Адаптация содержания образовательных программ, учебных материалов для процесса инклюзивного обучения	2	
	Итого	20ч	

4.3. Практические (семинарские) занятия

№.№п/п	Название темы	Объем часов	
		Очная форма	Заочная форма
1	<p>ТЕМА № 1</p> <p>«Инклюзивная компетентность учителя «Основ здоровья» в условиях информационно-образовательной среды вуза».</p> <p>Практическое занятие № 1.</p> <p>Внедрение инклюзивного образования в образовательное пространство.</p> <p>Практическое занятие № 2.</p> <p>Квалификационная характеристика педагога, работающего в инклюзивном учреждении.</p>	2	
	<p>ТЕМА № 2.</p> <p>«Использование информационных технологий в</p>		

2	<p>процессе формирования и инклюзивной компетентности учителя основ здоровья в условиях информационно-образовательной среды вуза»</p> <p>Практическое занятие №1 Использование информационных технологий в жизни общества и человека с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Практическое занятие № 2 Электронное и дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья</p>	6 4	
3	<p>ТЕМА № 3. «Технологии дифференцированного преподавания основ здоровья в условиях инклюзивного обучения».</p> <p>Практическое занятие № 1 Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Практическое занятие № 2 Общие подходы к определению специальных условий в общеобразовательных организациях</p>	2 4	
Итого:		20	

4.3. Лабораторные работы (не предусмотрены).

4.4. Самостоятельная работа студентов

№/п	Название темы	Вид СРС	Объем часов	
			Очная форма	Заочная форма
1	Инклюзивная компетентность учителя «Основ здоровья» в условиях информационно-образовательной среды вуза.		2	
2	С помощью Интернет-источников ознакомьтесь и изучите информационный подход в инклюзивном образовании.		4	
3	Составьте тезаурус понятий, используемых в электронном и дистанционном обучении.		2	
4	Создайте презентацию на тему «Электронная книга в инклюзивной школе»		6	
5	Сделайте с помощью Интернет-источников реферат на тему «Варианты использования электронного учебника в инклюзивной школе».		6	
6	Создайте презентацию на тему: «Информационные технологии в инклюзивном обучении».		6	
7	Составьте библиографический список работ, посвященный использованию информационных технологий в процессе инклюзивного		2	

	обучения.			
8	Создайте презентацию на тему: «Психолого-педагогическое сопровождение семей учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного обучения».		4	
9	Создайте презентацию на тему: «Структура адаптивной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья».		4	
Итого:			36	

4.7. Курсовые работы (не предусмотрены).

5. Образовательные технологии

– Семинар – групповое практическое занятие под руководством преподавателя, в ходе которого обсуждаются теоретические положения изучаемого материала, уточняются позиции авторов научных концепций, осуществляется работа по осмыслению категориального аппарата изучаемой науки, по определению собственной позиции студентов по отношению к изучаемым проблемам.

– Групповая дискуссия – обсуждение в группе какого-либо спорного вопроса, проблемы. Организация групповой дискуссии предполагает сосуществование различных точек зрения на ту или иную проблему, тот или иной аспект научного знания и социальной практики.

– Коллоквиум – беседа преподавателя со студентами с целью выяснения их знаний. Подготовка к коллоквиуму предполагает серьезную самостоятельную работу студентов над монографией или серией статей заданного содержания. На коллоквиуме также могут заслушиваться и обсуждаться научные доклады, подготовленные студентами.

– Консультация – оказание помощи советами и рекомендациями людям, нуждающимся в этой помощи, со стороны профессионально подготовленных специалистов. Консультация как форма проведения практического занятия предполагает обсуждение проблем. Ведется поиск решения обозначенных вопросов с опорой на теоретические знания и практический опыт будущих специалистов.

– Творческая лаборатория – (лаборатория – учреждение, отдел, где проводятся научные и технические опыты, экспериментальные исследования). Как форма практического занятия творческая лаборатория предполагает создание условий для творческого экспериментирования студентов, открытия внутренней стороны творческой познавательной деятельности. Содержанием деятельности может выступать работа с терминами и понятиями, определение принципов обсуждения студентами возникающих вопросов и др.

– Деловая игра – форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирование профессиональных отношений и ситуаций. Эта форма практического занятия позволяет имитировать модель будущей деятельности специалиста: проведение занятий, ситуаций общения с подростками, разрешения их конфликтов и др., в процессе которого студенты отработывают необходимые профессиональные умения.

– Научная конференция – собрание, совещание представителей каких-либо организаций, групп, ученых для обсуждения определенных (часто теоретических) вопросов. Конференция как форма проведения практического занятия – это подведение итогов деятельности студентов. Здесь могут быть представлены и результаты работы с литературой, и результаты проведенного мини-исследования, и выступления, обобщающие содержание учебно-познавательной деятельности в ходе освоения курса.

5. Формы контроля освоения дисциплины.

Итоговый контроль по результатам освоения дисциплины проходит в форме письменного/устного экзамена (включает в себя ответ на теоретические вопросы и решение задач) либо в сочетании различных форм (компьютерного тестирования, решения задач и пр.).

Текущий контроль: оценки посещаемости и активности на лекционных и практических занятиях. Промежуточный контроль включает выполнение заданий самостоятельной работы: составление структурно-логической схемы; заполнение таблиц, написание аннотаций, экспериментальный отчет, работа с книгой. Результирующая оценка выставляется в пятибалльной системе. Методика формирования результирующей оценки промежуточного контроля. При получении результирующей оценки учитываются: активность, посещаемость занятий, выполнение заданий самостоятельной работы, результаты теста. итоговый контроль: экзамен выполняется по завершении дисциплины.

Устный опрос:

– Индивидуальный (ответы у доски на вопросы по содержанию изученного материала);

– Фронтальный (расчленение изученного материала на сравнительно мелкие вопросы, чтобы проверить знания большего количества студентов);

– Уплотненный (одновременно с устным ответом одного студента у доски три-четыре студента письменно отвечают на отдельных листках на заранее подготовленные вопросы);

– Поурочный балл (выставление оценки студентам за работу в течение всего занятия: активное участие в устных опросах других студентов, ответы на вопросы преподавателя при изложении нового материала и т.д.).

При определении оценки знаний студентов во время зачета по предмету мы рекомендуем руководствоваться следующими **критериями**:

– Оценка **«отлично»** выставляется студенту, обнаружившему всестороннее, систематическое и глубокое знание учебного материала, предусмотренного программой; умеющему творчески и осознанно выполнять задания, предусмотренные программой; усвоившему взаимосвязь основных понятий дисциплины; безупречно выполнившему в процессе изучения дисциплины все задания, предусмотренные формами текущего контроля;

– Оценки **«хорошо»** заслуживает студент, обнаруживший полное знание учебного материала, предусмотренного программой; успешно выполнивший все задания, предусмотренные формами текущего контроля;

– Оценка **«удовлетворительно»** выставляется студенту, обнаружившему знание основного учебного материала, предусмотренного программой, в объеме необходимом для дальнейшей учебы и работы по специальности, справляющемся с выполнением заданий, предусмотренных программой; выполнившему все задания, предусмотренные формами текущего контроля, но допустившему погрешности в ответе на экзамене или при выполнении экзаменационных заданий и обладающему необходимыми знаниями для их устранения под руководством преподавателя;

– Оценка **«неудовлетворительно»** выставляется студенту, обнаружившему пробелы в знании основного материала, предусмотренного программой, допустившему принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой заданий; не выполнившему отдельные задания, предусмотренные формами текущего контроля.

Рекомендуем при балльно-рейтинговой системе оценивание уровня знаний обучающихся осуществлять по

100-балльной (текущая аттестация) и 5-балльной (промежуточная и итоговая аттестации) шкалах. Под балльно-рейтинговой системой (далее – БРС) понимается система непрерывной накопительной количественной оценки качества работы студентов и уровня освоения студентами основной образовательной программы бакалавриата. Перевод результатов оценивания из одной системы оценок в другую проводится по следующим соответствиям:

Сумма баллов за все виды учебной деятельности	Оценка ECTS	Оценка по государственной шкале	
		для экзамена, курсового проекта (работы), практики	для зачета
90 – 100	A	Отлично	Зачтено
82-89	B	хорошо	
74-81	C		
64-73	D	удовлетворительно	
60-63	E		
35-59	FX	неудовлетворительно с возможностью повторной сдачи	не зачтено с возможностью повторной сдачи
0-34	F	неудовлетворительно с обязательным повторным изучением дисциплины	не зачтено с обязательным повторным изучением дисциплины

Реферат

Целью написания реферата является углубленное изучение заданной темы.

Критерии оценки реферата:

1 балл - Знание и понимание теоретического материала:
– четкое и полное определение рассматриваемых понятий; –

соответствие используемых понятий материалам темы; – самостоятельность выполнения работы.

1 балл – Анализ и оценка информации: - грамотное применение категории анализа; – умелое использование приемов сравнения и обобщения для анализа; – способность объяснять альтернативные взгляды на рассматриваемую проблему; – использование достаточного количество различных источников информации; – интерпретация информации с помощью графиков, рисунков и диаграмм;

1 балл: Построение: – ясность и четкость изложения; – выдвинутые тезисы сопровождаются обоснованной аргументацией; – изложения полученных результатов и их интерпретации соответствует теме реферата.

1 балл: Оформление работы: – соблюдение норм русского литературного языка; – оформление текста с соблюдением правил орфографии и пунктуации; – соответствие формальным требованиям.

Максимальное количество баллов за реферат – **4 балла**.

Примерные темы контрольных работ, рефератов и эссе:

1. Суть и основные положения концепции инклюзивного обучения лиц со специальными образовательными потребностями.

2. Понятие инклюзивное обучение и воспитание детей с ОВЗ.

3. Анализ нормативно-правовой базы инклюзивного обучения в Международных документах.

4. Анализ нормативно-правовой базы инклюзивного обучения в Российской Федерации.

5. Видные ученые-дефектологи о реализации проблемы инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

6. Инклюзивное и совместное обучение: обоснование их принципиальных различий.

7. Внешние условия эффективной инклюзии ребенка с проблемами в развитии.

8. Внутренние условия эффективной инклюзии детей с ОВЗ.

9. Модели инклюзивного обучения: анализ и характеристики.

10. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ как новая образовательная практика.

11. Базовые предпосылки эффективного инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

12. Разработка проблем инклюзивного обучения в различных научных дисциплинах.

13. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ в России.

14. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ за рубежом.

15. Особенности личностного развития ребенка с ОВЗ в процессе реализации инклюзивного обучения.

16. Выбор моделей инклюзии в зависимости от глубины и структуры дефекта развития у детей с ОВЗ.

17. Социологические исследования в выявлении мнения различных групп респондентов о реализации идеи инклюзивного обучения.

18. Анализ мнений респондентов о внедрении интегрированного обучения.

19. Алгоритмы внедрения инклюзивного обучения детей с проблемами в развитии в широкую практику образования.

20. Значение деятельности психолого-медико-педагогических комиссий и консилиумов при внедрении идеи инклюзии детей с ОВЗ в практику массовых общеобразовательных школ и детских садов.

21. Роль семьи и школы в адаптации ребенка с ОВЗ к обучению в условиях его инклюзии в массовой школе или детском саду.

22. Основные этапы реализации интегрированного обучения детей с ОВЗ в массовые общеобразовательные учреждения.

23. Роль психолого-медико-педагогического консилиума массовой школы или детского сада в эффективной реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

24. Проект внедрения инклюзивного обучения детей с ОВЗ в массовую школу.

25. Проект внедрения инклюзивного обучения детей с ОВЗ в массовый детский сад.

Контрольные вопросы к экзамену:

1. Разработка проблем инклюзивного обучения в различных научных дисциплинах.

2. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ в России.

3. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ за рубежом.

4. Особенности личностного развития ребенка с ОВЗ в процессе реализации инклюзивного обучения.

5. Выбор моделей инклюзии в зависимости от глубины и структуры дефекта развития у детей с ОВЗ.

6. Социологические исследования в выявлении мнения различных групп респондентов о реализации идеи инклюзивного обучения.

7. Анализ мнений респондентов о внедрении инклюзивного обучения.

8. Алгоритмы внедрения инклюзивного обучения детей с проблемами в развитии в широкую практику образования.

9. Значение деятельности психолого-медико-педагогических комиссий и консилиумов при внедрении идеи инклюзии детей с ОВЗ в практику массовых общеобразовательных школ и детских садов.

10. Роль семьи и школы в адаптации ребенка с ОВЗ к обучению в условиях его инклюзии в массовой школе или детском саду.

11. Основные этапы реализации интегрированного обучения детей с ОВЗ в массовые общеобразовательные учреждения.

12. Роль психолого-медико-педагогического консилиума массовой школы или детского сада в эффективной реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ. 13. Проект внедрения инклюзивного обучения детей с ОВЗ в массовую школу. 14. Проект внедрения инклюзивного обучения детей с ОВЗ в массовый детский сад.

15. Суть и основные положения концепции инклюзивного обучения лиц со специальными образовательными потребностями.

16. Понятие инклюзивное обучение и воспитание детей с ОВЗ.

17. Анализ нормативно-правовой базы инклюзивного обучения в Международных документах.

18. Анализ нормативно-правовой базы инклюзивного обучения в Российской Федерации.

19. Видные ученые-дефектологи о реализации проблемы инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

20. Инклюзивное и совместное обучение: обоснование их принципиальных различий.

21. Внешние условия эффективной инклюзии ребенка с проблемами в развитии.

22. Внутренние условия эффективной инклюзии детей с ОВЗ.

23. Модели инклюзивного обучения: анализ и характеристики.

24. Инклюзивное обучение детей с ОВЗ как новая образовательная практика.

25. Базовые предпосылки эффективного инклюзивного обучения детей с ОВЗ.

7. Учебно-методическое и программно-информационное обеспечение дисциплины

а) основная литература:

1. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. USAID, 2007. 226 с.

2. Применение информационных и коммуникационных технологии в образовании людей с особыми потребностями: специализированный учебный курс / ИИТО ЮНЕСКО: под ред. А. Эдвардса. Пер. с англ. Н. Токаревой. – М.: ИД «Обучение-Сервис», 2008. – 312 с.

3. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Научная книга, 2006.

б) дополнительная литература:

1. Адаптация, развитие, обучение детей с расстройствами аутистического спектра – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.autisminfo.ru>

2. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алёхина. – М.: МГППУ, Буки Веди. С 5–19.

3. Алёхина С. В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал. 2013. № 1 (44). – С. 26–32.

4. Гидденс Э. Ускользящий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. – М.: Весь мир, 2004. – 318 с.

5. Алашеев С. Ю. Методические рекомендации по организации интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / С. Ю. Алашеев, С. А. Ефимова, Т. Г. Кутейницына; Цент проф. образования Самарской обл. (Самара). – Самара: ПРОФИ, 2003. – 76 с.

6. Драгнев Ю. В. Інформаційне суспільство: аналіз зарубіжних і вітчизняних нормативних документів у контексті їх значення для професійного зростання майбутнього вчителя фізичної культури у вищій освіті / Ю. В. Драгнев / Інформатизація вищої фізкультурної освіти: стан та перспективи : монографія / За заг. ред. Ю. В. Драгнева; авт. кол.: Ю. В. Драгнев, С. С. Єрмаков, М. В. Чекунов ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛІНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – С. 7 – 35.

7. Екжанова Е. И. Основы интегрированного обучения : учеб. пособие / Е. И. Екжанова, Е. В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.

8. Зимнухова Т. Ю. Разработка индивидуально-ориентированных программ инклюзивного образования / Т. Ю. Зимнухова // СПО. – 2011. Прил. №: 9. – С. 37–45.

9. Конвенция о правах инвалидов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf

10. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Л. И. «Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья условиях инклюзивного образования». Методическое пособие. Инклюзивное образование. Выпуск 7. – Москва: МГППУ, 2011. – 280 с.

11. Лошакова И. И., Ярская-Смирнова Е. Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: – Пед. ин-т СГУ, 2002.

12. Указ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» №761 от 01.06.2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/>

13. Фальковская Л. П., Лихошерстова Н. А. О роли центров психолого-медико-социального сопровождения и психолого-медико-педагогических комиссий в инклюзивном образовании – Сб. материалов 2 международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование. Практика, исследования, методология» – М. ., 2013.– С. 95–99.

14. Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования Центра дистанционного образования «Эйдос». – [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.eidos.techno.ru/conzep.html>.

15. Шипицина Л. М. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья Текст. / Л. М. Шипицина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2004. №2.– С. 7–9.

16. Щербакова А. М., Шеманов А. Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. – 2010. № 2. – С. 63–68.

17. Юсупова А. Ю., Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых людей. Издательский центр ВЛАДОС гуманитарный издательский центр. – М. 2006 . – 175 с.

в) Интернет-ресурсы:

8. Материально-техническое обеспечение дисциплины

В качестве материально-технического обеспечения дисциплины будут использованы мультимедийные средства; наборы слайдов и кинофильмов. Лекционные занятия: комплект электронных презентаций/слайдов, аудитория, оснащенная презентационной техникой.

Приложение Д

Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича

Инструкция. Уважаемый студент! Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек, где написаны ценности, базовые принципы, которыми Вы руководствуетесь в жизни. Ваша задача – разложить их по порядку значимости лично для Вас. Внимательно изучите представленный список и выберите ту ценность, которая для Вас наиболее значима – она займет первое место (или получит первый ранг). Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее на второе место. Проранжируйте все предложенные ценности. Наименее важная останется последней и займет, соответственно, 18-е место. Работайте не спеша, вдумчиво. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Конечный результат представит Вашу систему ценностей.

Бланк для ответов к тесту ЦО М. Рокича

Фамилия, имя, отчество

Перечень А

Терминальные ценности	Место в жизни
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	
Здоровье (физическое и психическое)	
Интересная работа	
Красота природы и искусства (переживание	

прекрасного в природе и в искусстве)	
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	
Наличие хороших и верных друзей	
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	
Счастливая семейная жизнь	
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	
Творчество (возможность заниматься творчеством)	
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	
Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	

Перечень Б

Инструментальные ценности	Место в жизни
Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	
Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	
Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	
Исполнительность (дисциплинированность)	
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	
Непримиримость к недостаткам в себе и других	
Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
Смелость в отстаивании своего мнения	
Чуткость (заботливость)	
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения,	

уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
Честность (правдивость, искренность)	
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	

Благодарим за участие в опросе

Приложение Е

Тест «Самооценка личности» (методика Н. В. Бордовской и А. А. Реан)

Уважаемый студент, просим Вас заполнить таблицу, соблюдая при этом некоторые правила:

Графу «Идеал» Вы заполняете, ранжируя предложенные качества личности в той последовательности, в которой они Вам импонируют; Графу – «Я» Вы заполняете, ранжируя качества личности таким образом, чтобы первое место заняло то качество, которое у Вас развито сильнее всего, второе место – качество, которое у вас выражено слабее, чем первое и т.д.

ИДЕАЛ	КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ	«Я»
	Уступчивость	
	Смелость	
	Вспыльчивость	
	Настойчивость	
	Нервозность	
	Терпеливость	
	Увлекаемость	
	Пассивность	
	Холодность	
	Энтузиазм	
	Осторожность	
	Капризность	
	Медлительность	
	Нерешительность	

	Энергичность	
	Жизнерадостность	
	Мнительность	
	Упрямство	
	Беспечность	
	Застенчивость	

Приложение Ж

Методика диагностики профессиональной педагогической толерантности (автор Ю.А. Макаров)

Уважаемый студент, просим Вас ответить «СОГЛАСЕН» или «НЕСОГЛАСЕН» на вопросы:

1. Иногда бывает так, что чьи-либо поступки, поведение, идеи, на первый взгляд, совершенно неприемлемые, по размышлении находят отклик в моей душе.

2. Чтобы действительно понять другого человека следует найти что-то общее с ним во взглядах, поведении, мыслях.

3. Иногда ловлю себя на мысли, что плохие поступки и поведение детей в чём-то похожи на мои детские проказы или скрытые желания.

4. Педагог должен иметь собственную непоколебимую точку зрения по любому вопросу.

5. Чтобы ни сделал ребёнок, он в этом не виновен уже потому, что он ребёнок.

6. Основная задача опытного педагога в том, чтобы обеспечить развитие воспитанника, во всём его поддерживая.

7. Учащийся, прежде чем предлагать свою точку зрения на ту или иную проблему, должен освоить основные истины.

9. Если даже я сильно накажу ребёнка, это не значит, что я наказываю вследствие злости на него за его неправильное поведение. Это лишь педагогический приём, формирующий необходимые ребёнку для дальнейшей жизни навыки.

10. Если учащийся выражает свое несогласие с тем, что говорит педагог, или тем, что написано в учебнике – это лишь попытка показать свою исключительность, выделиться.

11. В педагогической практике нельзя допускать панибратства с воспитанниками. Следует дать им почувствовать некоторую дистанцию, сохраняя уважение и любовь к ним.

12. Старшим не следует подавлять мнение младших, если оно не противоречит нормам морали, даже в том случае, если это мнение не совпадает с мнением старших.

14. Глядя на ребёнка, мне часто хочется угадать, как сложится его жизнь.

15. Если ребёнок плачет, на то есть свои причины.

16. Видя ссорящихся подростков или взрослых, я вмешиваюсь.

17. Я всегда всё прощал родителям, даже если они были не правы.

18. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.

19. Если дети сегодня не согласны со мной, это не повод для переживаний: они только набираются опыта и скоро, возможно, изменят свою точку зрения.

20. Если ребёнок не мешает окружающим, не нарушает их прав, взрослый не должен требовать от него вести себя во всём как взрослый.

21. Даже если я негативно отношусь к кому-то из учащихся, я считаю нужным это скрыть, используя свой педагогический опыт.

22. Глупо ставить какое-либо равенство между ребёнком и взрослым, так как существуют неизбежные различия в образовании, жизненном опыте.

23. Учителя национальных школ в большинстве своём вряд ли обладают высоким уровнем профессиональной

компетентности. Если где-то говорят о таком великом педагоге, то мне это смешно.

24. Учащийся принципиально не может знать учебный предмет лучше учителя.

25. Меня, бывает, выводит из равновесия несообразительный ученик.

26. Абсолютно безупречные во всех отношениях учащиеся, как, впрочем, и учителя, настораживают меня.

27. Шумные детские игры я переношу с трудом.

28. Терпеть не могу педагогов с низким профессиональным уровнем.

29. Внешний вид учителя всегда должен соответствовать принятым стандартам.

30. Я имею привычку поучать окружающих.

31. Я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо.

32. Я постоянно делаю кому-то замечания.

33. Когда ученик не соглашается в чём-то с правильной позицией, то обычно это раздражает меня. 34. Нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки.

35. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнёрам по совместной работе.

36. Дети не могут быть правы в споре с родителями, потому что родители лучше детей разбираются в жизни.

37. Дети имеют право на собственное мнение, только если они могут убедительно это мнение обосновать.

38. Если принимать близко к сердцу эмоциональные проблемы и переживания каждого ребёнка, то работа педагога станет невыносимой.

39. Взрослых детей раздражает забота родителей.

40. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.

41. Хороший педагог – это только тот, кто всегда и во всём является положительным примером для детей в поведении на работе, личной жизни.

42. Мои слова не так уж часто расходятся с делом.

43. У меня достаточно способностей, что бы достичь высокого профессионального уровня.

44. Могу сказать, что, как правило, понимаю происходящее в моей душе.

45. Я сам стараюсь контролировать свою судьбу.

46. Иногда не мешает пожалеть самого себя.

47. Думаю, что если со мной не произойдёт что-то, то самому мне не выйти из «накатанной жизненной колеи».

48. Иногда думаю, что моя профессиональная деятельность наполнена попытками скрыть непонимание происходящего.

49. В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.

50. В профессиональной деятельности я часто полагаюсь на свою интуицию, внезапно возникающие желания.

51. Чаще всего я одобряю свои профессиональные планы и поступки.

52. Окружающие признают меня как профессионала.

53. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.

54. Иногда мне кажется, что некоторые мои качества, проявляющиеся в профессиональной деятельности, мне как человеку не свойственны.

55. В критической ситуации я часто внутренне негодую, а иногда и теряю самообладание.

56. Коллеги считают меня самоуверенным и завистливым.

57. Если мне предложат ответственную должность, то я ещё подумаю, стоит ли пожертвовать своим спокойствием.

58. Бороться с распущенностью молодёжи следует строгостью и контролем.

59. Если ребёнка обижают в школе, то я посоветую ему научиться самостоятельно защищать себя и дать сдачи.

60. Если воспитанник столкнулся со мной в дверях, то я должен напомнить ему о культуре поведения.

61. Хулиганство среди молодёжи следует жестко пресекать наказанием, иначе молодёжь выйдет из-под контроля.

62. Если в данном мне поручении что-то для меня остаётся непонятным, то я всегда уточняю все неясности и детали до выполнения задания.

63. Обычно я высказываю своё мнение после старших по возрасту, положению.

64. В своих поступках я всегда стараюсь придерживаться принятых в обществе правил поведения.

65. Я довольно требовательный человек и всегда настаиваю на том, чтобы все делалось, по возможности, правильно.

66. Выступая перед аудиторией, я всегда стараюсь следить за своим голосом и жестами.

67. Я не бываю груб даже с крайне неприятными мне людьми.

68. Стараюсь, чтобы все необходимые мне в работе вещи лежали всегда на своих местах.

69. Как профессиональный педагог, я всегда на работе жестко слежу за проявлением своих чувств.

70. Искренность эмоциональных реакций, открытость в выражении чувств к окружающим и есть настоящий педагогический профессионализм.

71. Если я невольно нарушил правила поведения, находясь в обществе, то скоро забываю об этом.

72. Мне говорят, что когда я слишком увлеченно что-то рассказываю, моя речь становится несколько сбивчивой.

73. Если при чтении служебного текста я встречаю какие-либо неясности, я не обращаю на них внимания, продолжаю читать дальше.

74. Иногда мне говорят о том, что в моих голосе и манерах излишне проявляется возбуждение.

75. Под влиянием момента я могу сказать что-то, о чём потом пожалею.

76. Во время работы я стараюсь отдать все силы, напрягаюсь.

77. Часто сложно отвлечься от беспокоящих ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности.

78. Возможные в профессиональной деятельности неприятности часто тревожат меня.

79. Я часто краснею.

80. Я часто смущаюсь, и мне неприятно, если другие замечают это.

81. Часто не могу сдержать слёз.

82. Мне бы хотелось быть таким же счастливым и профессионально успешным, как другие.

83. Работа утомляет меня.

84. Обычно я спокоен и расстроить меня нелегко.

85. Работа настоящего педагога – это, прежде всего, жертвенность, пренебрежение собственными интересами.

86. Профессиональный педагог всегда стремится к тому, чтобы успокоить детей, коллег, сохранить хорошие отношения.

87. Если позиция другого кажется ему очень важной, я стараюсь идти ему на встречу.

Приложение И

Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиена и Н. Эпштейна)

Уважаемые студенты, прочитайте приведенные утверждения и, ориентируясь на то, как вы ведете себя в подобных ситуациях, выразите свое согласие «+» или несогласие «-» с каждым из них.

Опросник

1. Меня огорчает, когда вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди других людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных чувствовать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.
5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я близко к сердцу принимаю проблемы своих друзей.
8. Иногда песни о любви вызывают у меня много чувств.
9. Я сильно волнуюсь, когда должен (должна) сообщить людям неприятное для них известие.
10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.
11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.

13. Я не слишком расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.

14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.

15. По-моему, одинокие люди чаще бывают недоброжелательными.

16. Когда я вижу плачущего человека, то сам (сама) расстраиваюсь.

17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым (счастливой).

18. Когда я читаю книгу (роман, повесть и т.п.), то так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.

19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь.

20. Я могу оставаться спокойным (спокойной), даже если все вокруг волнуются.

21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной свои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.

22. Мне неприятно, когда люди, смотря кино, вздыхают и плачут.

23. Чужой смех меня не заражает.

24. Когда я принимаю решение, отношение других людей к нему, как правило, роли не играет.

25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.

26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяков.

27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдания животных.

28. Глупо переживать по поводу того, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.

29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение.
31. Я очень переживаю, когда смотрю фильм.
32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.
33. Маленькие дети плачут без причины.

Приложение К

Игры для производственной практики студентов

Работа над развитием мелкой моторики рук.

Самооценка

Цели:

1. Формировать у детей понимание оценки их поступков и действий со стороны, развивать навыки самооценки.

2. Развивать внимание, мышление, мелкую моторику рук, память, желание поделиться впечатлениями. Все парты стоят буквой П так, как это показано на рисунке. Пока не начался урок, в классе звучит танцевальная музыка, и не должно быть никаких руководящих указаний. Раздается звонок. Музыка умолкает.

Ход урока.

1. Организационный момент. Эмоциональная разминка. Прозвенел и смолк звонок, Начинается урок. Пожелаем всем удачи – Постарайся первый класс! За работу, в добрый час!

2. Объявление темы урока. Учитель обращается к детям: Вы знаете, что в школе за каждую работу ставится оценка. Но в нашей школе оценки необычные. (Раздает бланки для графического диктанта). На этом уроке мы продолжим учиться правильно, оценивать свою работу с помощью линейечек с крестиком. И я вам всем желаю, чтобы завтра я смогла обвести ваши крестики красным карандашом и сказать: я согласна с этой оценкой.

3. Пальчиковая гимнастика. Подготовим наши пальчики к работе. Перекатывание карандаша от большого пальца к мизинцу на обеих руках.

4. Графический диктант. Сейчас я продиктую новый узор. Надо постараться, чтобы он получился красивым и

аккуратным. Для этого надо внимательно меня слушать. Я буду говорить, в какую сторону вести линию и на сколько клеточек. Проводите только те линии, про которые я скажу. Когда проведете, ждите, пока я не сообщу, что рисовать дальше. Следующую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая, не отрывая ручки от бумаги. Две клеточки влево. Две клеточки вниз. Две клеточки вправо. Две клеточки вниз. Две клеточки вправо. Две клеточки вверх. Две клеточки вправо. Две клеточки вверх. Две клеточки влево. Две клеточки вверх. Две клеточки влево. Две клеточки вниз. (Должен получиться замкнутый крест)

4. Самооценка Учитель открывает на доске образец узора. Просит детей оценить правильность их работ. Посмотрите на правильный узор и решите, точно такой же он у вас (крестик вверх) или немного не такой (крестик пониже)».

5. Взаимооценка: отдайте листок товарищу. Пусть он оценит вашу работу (дети ставят крестик на второй линеечке). (Примечание. Учителю надо собрать работы на проверку. При проверке работ не следует исправлять узоры. Оценивать надо только детские оценки: на всех линейках поставить красный крестик - выше или ниже крестика ребенка. Если ваша оценка и оценка ребенка совпадут, надо обвести крестик ребенка красным кружочком – это будет знаком высшей похвалы ученику за умение правильно оценивать свою работу).

6. Игра на внимание «Что изменилось?». (На доске берёзовый, ивовый, кленовый и дубовый листья).

7. Физминутка. На что похож листок? Берёзовый на кулачок, Ивовый на пальчик, Кленовый на ладошку, Дубовый на матрёшку! Вот на что похож листок! 8. Задание: найди и раскрась два одинаковых шарика (Перед детьми листочки с заданиями). А почему все листья такие

разноцветные? – Раскрась шарики. (Самооценка, работа детей с линейками оценивания).

9. Работа в парах, перед детьми лежит набор геометрических фигур. Посоветуйтесь со своим соседом и выберите среди предложенных фигур две одинаковые.

10. Логическая задача. Девочки София, Медея, Стелла, Алина, Кира, Лена встали друг за другом. – Кто стоит перед Стеллой? – Кто стоит за Алиной? – Кто стоит между Медеей и Алиной? – А теперь представьте, что девочки взялись за руки и образовали круг. Какая из девочек окажется между Кирой и Софией? (Лена).

11. Хоровод раз-два-три. (хором). Мы пойдём сейчас все вправо. Раз, два, три. А теперь пойдём налево. Раз, два, три. Дружно в центре соберёмся. Раз, два, три. И обратно разойдёмся. Раз, два, три. Потихонечку присядем. Раз, два, три. И обратно дружно встанем. Раз, два, три. Мы покружимся немножко. Раз, два, три. И похлопаем в ладошки! Раз, два, три.

12. Итог урока.

Рефлексия Мы уже учились оценивать свою работу, а сегодня на уроке вы оценивали не только себя, но и своего товарища. Вы старались, были внимательны и дружелюбны. Пожмите своему соседу руку, поблагодарите его за работу.

Приложение Л

Изо-терапия для детей с различными психо-физическими проблемами

Изо-терапия – арт-терапевтический метод, позволяющий более успешно решать вопросы коррекции личности особого ребенка. В практике изо-терапии применяются следующие типы заданий и упражнений: предметно-тематический тип – рисование на свободную тему, где предметом изображения выступает человек и его отношения с предметным миром и окружающими людьми. Темы: «Моя семья», «Я в школе», «Я дома», «Какой я сейчас», «Я в будущем», «Нарисуй свой мир», «Мой самый хороший поступок» и.д. образно-символический тип – изображение ребенком абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов, таких как понятия «добро», «зло», «счастье», «радость».

Упражнения на развитие образного восприятия и воображения:

- рисование по точкам (дорисуй, докрась);
- волшебные кляксы (назвать, придумать);
- рисование в воздухе (повторить);
- графическая музыка (закрывать глаза и вести линии в соответствии с воспроизводимой мелодией, найти в этих линиях образы и обвести карандашом).

Игры-упражнения с использованием различных приемов. Дети экспериментируют с красками, карандашами, бумагой, с целью изучения их свойств и экспрессивных возможностей.

– Прием «Каракули, штриховка». Основное содержание этого упражнения – свободное движение карандаша по листу бумаги без какой-либо цели и замысла, в результате чего получается сложный «клубок» линий. В этом «клубке»

следует затем увидеть какой-либо образ и развить его. Можно рисовать каракули с закрытыми двумя руками карандашами разного цвета, а потом попросить соседа сформировать образ на основе этих каракулей. Это упражнение занимает непродолжительное время, потому на занятиях оно используется в качестве зачина арт-занятия.

– Прием «Марания» (в буквальном понимании «марать» – значит «пачкать, грязнить») – спонтанный рисунок, выполненный в абстрактной манере. Может выполняться кисточкой, пальцами, ладонью. Допускается размазывание, разбрызгивание, смешивание красок, выливание воды на рисунок, т.к. вода также является материалом для мараний. Внешне этот прием напоминает деструктивное действие с красками. У мараний нет категорий «правильно-неправильно», «хорошо-плохо», нет эталонов. Результат мараний может быть весьма привлекательным, может наоборот, представлять собой бурое бесформенное пятно. Эта техника позволяет снять напряжение, неопределенность, страх, сомнения, а также позволяет удовлетворить деструктивные влечения ребенка.

– Рисунок на стекле – еще одна замечательная техника. В отличие от рисования по бумаге, стекло дарит новые визуальные впечатления и тактильные ощущения. Ребенка захватывает сам процесс рисования: гуашь (именно ее свойства лучше подходят для рисования по стеклу) скользит мягко, ее можно размазывать и кистью, и пальцами, так как она не впитывается в материал поверхности и долго не высыхает. Прямо в процессе рисования стекло можно промыть мокрой губкой, нанести новый рисунок, снова смыть. Так и поступают реактивные и тревожные дети. За счет того, что краска не впитывается, сколько бы разноцветных слоев ни наносилось, под ними всегда будет просвечивать прозрачная основа. Благодаря этим свойствам изображение на стекле воспринимается как сиюминутное,

временное, лишённое монументальности и постоянства. Только наброски, игра, можно не нести ответственности за результат, так как результата и нет. Ребенок словно не рисует, а тренируется рисовать, и соответственно, имеет право на ошибки и исправления, без болезненных переживаний о свершившемся, которое уже не изменить. Описанный прием используется для профилактики и коррекции тревожности, социальных страхов и страхов, связанных с результатом деятельности («боюсь ошибиться»). Подходит зажатым детям, так как провоцирует активность. Раскрывает детей, «задавленных и затюканных» замечаниями учителей и родителей, учебными неудачами, нагрузкой, непомерными требованиями. Совместное рисование на одном стекле как проблемная ситуация провоцирует детей устанавливать и поддерживать контакты, формировать умение действовать в конфликте, уступать или отстаивать позиции, договариваться.

– Прием «Монотипия» – базовая графическая техника. Название «монотипия» произошло от греческого слова «monos» – «один», так как отпечаток в этой технике получается только один. Считается, что она «излечивает гнев и заполняет время», избавляет ребенка от подавленности и страхов. Заключается она в следующем. На стеклянную поверхность наносится рисунок. Какой угодно. Это может быть портрет того, кто стоит за стеклом. А если с обратной стороны мольберта закрепить зеркало, то можно нарисовать автопортрет. Сверху накладывается лист бумаги и придавливается к поверхности. Получается отпечаток в зеркальном отражении. Он может быть менее четким по сравнению с оригиналом, более расплывчатым, могут стереться границы между разными красками. На одном и том же листе можно делать несколько отпечатков. Если после получения отпечатка ребенок продолжит рисовать на той же основе и повторно приложит лист с отпечатком, рисунок

изменится, вдохновляя автора на новое творчество. Действия можно повторять до тех пор, пока процедура будет приносить удовольствие, или же до получения наиболее привлекательного результата.

– Рисование отпечатками пальцев – это забавный и увлекательный вид рисования. Рисование с помощью отпечатков пальцев – это забавный и увлекательный вид рисования. Прием заключается в следующем: на губку наносятся краски разных цветов. Пачкается палец и делается оттиск на бумаге. Затем по высохшей краске рисуем фломастером. Можно рисовать целые картины.

– Игра «Волшебный салют» (на полу расстилают большой лист бумаги. Детям дают жидкие краски, кисти. Манипулируя любым образом кистью, даётся задание, брызгать краску на лист бумаги, устраивая «волшебный салют»);

– Рисование сухими листьями (сыпучими материалами и продуктами). На лист бумаги клеим, который выдавливается из тюбика, наносится рисунок. Затем сухие листья растираются между ладонями на мелкие частички и рассыпаются над клеевым рисунком. Лишние, не приклеившиеся частички стряхиваются. Эффектно выглядят изображения на тонированной и фактурной бумаге. Так же можно создавать изображения с помощью мелких сыпучих материалов и продуктов: круп (манки, овсяных и других хлопьев, гречки, пшена), сахарного песка, вермишели и т.д. Рисование сухими листьями или сыпучими продуктами захватывает окружающее ребенка физическое пространство. Материалы рассыпаются, разлетаются вокруг рабочего места, покрывают поверхность стола, пола. Легкие и хрупкие сухие листья в руках превращаются в мелкую труху. Дети набирают их снова и снова, сгребая в кучки со всей поверхности, до которой дотянулись. Обстановка помогает детям приобретать новый опыт свободной

активности, а манипуляции с сыпучими материалами – в социально разрешенной форме удовлетворяют деструктивные влечения в обход социальных барьеров и догм. Эта техника создания изображений подходит детям с выраженной моторной неловкостью, негативизмом, зажатостью, способствует процессу адаптации в новом пространстве, дарит чувство успешности.

– Рисование предметами окружающего пространства. Это может быть рисование мятой бумагой, резиновыми игрушками, кубиками, губками, зубными щетками, палочками, нитками, коктейльными соломинками, ластиками и чем-то еще. Детская инициатива использовать нетипичные предметы для создания изображений всегда приветствуется, если, конечно, не является вредительством в чистом виде, не ущемляет права других детей. Привлечение окружающих предметов по инициативе ребенка служит знаком вовлеченности в творческую деятельность, успешности адаптационного процесса, возрастания самооценки, появления сил для выдвижения и отстаивания собственных идей. И еще это просто весело!

– Рисование мандал – очень эффективный способ лечения многих детских проблем. Мандалы повышают концентрацию внимания у детей. Очень нервные дети успокаиваются, рисуя мандалы. Напротив, дети, которые пассивны и апатичны, во время творческой работы получают заряд энергии, который стимулирует их и делает веселыми. Рисование мандал является прекрасным лечением для тех детей, которые подвержены различным страхам. Во время рисования страхи, которые спят глубоко в подсознании, исчезают, так как появляется состояние полного расслабления. При частой работе с мандалами привычные реакции на страхи (прочно сидящие внутри из-за негативных переживаний) постепенно исчезают и преобразуются. Таким образом, изо-терапия, в сочетании с

музыкотерапией, позволяет более успешно решать вопросы коррекции личности ребенка с нарушением развития. В изодательности удовлетворяется любознательность, формируется позитивный аффект, связанный с получением удовольствия.

Приложение М

Профессиональные задачи

Задача 1. Проанализируйте план беседы учителя класса с родителями детей по вопросу проявления толерантности к детям с особенностями психофизического развития:

1. Характеристика инклюзивного образования.
2. Знакомство с характеристикой нарушений психофизического развития детей, обучающихся в класса.
3. Характеристика отношений, складывающихся между детьми в классе.
4. Положительные черты, проявляющиеся у обычных детей (обсудить примеры по персоналиям).
5. Случаи негативного отношения к детям с ОВЗ, имевшие место в классе (обсудить по персоналиям).
6. Выслушать мнения родителей по обсуждаемому вопросу.
7. Предложить родителям темы для беседы с детьми дома.

Какие позиции вызывают у вас сомнения? Что бы вы изменили? Почему? Что, по вашему мнению, следует добавить?

Задача 2. Оцените качество содержания психолого-педагогической характеристики класса, составленной учителем.

В классе обучаются 20 детей. Дети дружелюбны, охотно помогают друг другу в учебной деятельности и внеклассной работе. В целом класс характеризуется средним уровнем сформированности познавательной активности, хотя её уровень у каждого ребёнка разный. В классе обучаются 3 ребёнка с особенностями психофизического развития: двое – с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического

развития, один – с общим недоразвитием речи (третий уровень). Познавательная активность детей с трудностями в обучении достаточно низкая и сочетается с быстрой утомляемостью и истощаемостью, низкой работоспособностью, что создаёт серьёзные трудности в обучении и развитии. Они с трудом удерживают в памяти условие задания, забывают слова, допускают нелепые ошибки. С трудом контролируют и оценивают свои действия, они не могут длительно сосредоточиваться на задании. Они легко отвлекаются на посторонние раздражители, однако в какие-то периоды могут работать достаточно сосредоточенно и продуктивно. Продуктивность работы на уроке ограничивается 10 минутами, после чего наступает утомление, истощение, интерес к содержанию задания и уроку пропадает, резко снижается внимание, возникают импульсивные, необдуманные действия. Большая часть детей класса проявляет интерес к занятиям по технологии, изобразительной деятельности, физической культуре. Все дети класса любят экскурсии, петь, танцевать, готовить поделки. Даёт ли содержание характеристики полное представление о детях класса? Какие позиции вызывают у вас сомнения? Следует ли что-то изменить? Следует ли что-нибудь добавить?

Задача 3. Проанализируйте план разговора учителя с детьми класса о людях с инвалидностью.

План:

1. Все люди разные (различия по полу, росту, цвету глаз, вероисповеданию и т. д.).

2. Что такое инвалидность?

3. Люди с инвалидностью рядом с нами (где мы встречаемся с людьми с инвалидностью, чем они занимаются, где учатся, в чём нуждаются).

4. Какие барьеры встречаются в жизни людей с инвалидностью?

5. Чем мы можем помочь?

6. Истории успеха людей с инвалидностью.

Насколько полно раскрыта тема? Какие позиции вызывают у вас сомнения? Какие приёмы использованы? Какие приёмы порекомендуете использовать вы? Какие детали, с вашей точки зрения, являются наиболее важными?

Задача 4.

В 1-м классе, в котором, в том числе, обучаются дети с особыми образовательными потребностями, Вы наблюдаете за формированием отношений между детьми и замечаете, что Саша негативно относится к «особым» детям, при этом демонстрируя позитивное отношение к учителю. Предложите конструктивное разрешение ситуации, учитывая особенности младшего школьника, проявляющиеся в стремлении иметь высокий статус в глазах уважаемого учителя.

Задача 5.

Обычный ученик 2-го класса проявляет негативное отношение и к «особым» детям-одноклассникам, и к учителю. Предложите конструктивное разрешение этой ситуации.

Приложение Н

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ

Проект

**КОНЦЕПЦИЯ
ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
В ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ
НА 2017- 2020 ГОДЫ**

Разработчик:
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ
ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

Луганск – 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Вступление.....	3
1. Основные положения.....	5
2. Основные понятия Концепции.....	8
3. Цель, задачи и принципы Концепции.....	11
4. Правовые аспекты реализации концепции.....	14
5. Направления и формы организации инклюзивного образования.....	15
6. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в условиях инклюзивного образования.....	19
7. Модернизация системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для инклюзивного образования.....	21
8. Финансово-экономическое обоснование Концепции.....	22
9. Этапы реализации Концепции.....	22
10. Межведомственное взаимодействие в процессе реализации инклюзивного образования.....	23
Заключение.....	26

ВСТУПЛЕНИЕ

К концу XX столетия во многих развитых странах мира ведущей тенденцией в развитии образования детей с особыми потребностями является интегрированное (инклюзивное) образование. Включенным в общеобразовательный процесс детям создаются дополнительные специальные условия, помощь и поддержка, облегчающие обучение. В каждой из стран реализуются собственные модели интеграции, что свидетельствует о невозможности создания универсальных интегративных моделей образования. Однако существует ряд предпосылок успешной реализации интегрированного образования в любой стране. К ним относятся:

- суверенитет в научно-образовательном пространстве по организации инклюзивного образования в Луганской Народной Республике;

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;

- финансовая обеспеченность образовательного процесса;

- наличие широкого перечня специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности детей с особыми образовательными потребностями в структуре массовой школы, детского сада;

- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;

- готовность общества к взаимодействию с людьми с особыми потребностями.

В последние годы за рубежом на смену понятию «интеграция» пришло понятие «включение» (inclusion). Понятие «включающее образование» представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми потребностями посещают те же школы, что и их братья, сестры и соседи; находятся в классах с детьми одного с ними возраста; имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели; обеспечиваются необходимой поддержкой.

В странах, реализующих инклюзивное образование, определены приоритетные направления в сфере общего школьного образования, которые стали неперенными условиями включения детей рассматриваемой категории в общеобразовательный процесс:

- вариативность в организации процессов обучения и учения;

- обучение детей в индивидуальном темпе в соответствии с персональными образовательными программами;

- обеспечение возможности понимания и принятия друг друга разными детьми с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе.

Разработка Концепции развития инклюзивного образования в Луганской Народной Республике вызвана необходимостью решения важных вопросов по обеспечению прав детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на качественное образование, что является неотъемлемой частью государственной политики и национальной стратегии защиты прав и интересов детей в Луганской Народной Республике. Актуальность и своевременность этих действий очевидна, но при этом требуются существенные изменения во всех сферах общественной жизни, начиная с образовательной и

социальной политики, заканчивая финансово-экономическим обеспечением данного процесса.

В настоящее время инклюзивный подход представляет собой социальный заказ достигшего определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и нашего государства. Этот этап связан с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с признанием не только равенства их прав, но и осознанием своей обязанности обеспечить таким людям равные со всеми другими людьми возможности.

Инклюзивное обучение – закономерный этап развития системы образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. В основе практики инклюзивной формы обучения лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ.

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

Принятие Концепции обеспечит родителям возможность осознанного выбора места для получения детьми с особыми потребностями качественного

образования, поможет избежать многочисленных проблем, которые приводят к напряженности и обострению межличностных отношений, нарушению семейных связей, ослаблению института семьи в целом.

Однако осознание необходимости и перспективности перехода к инклюзивной форме образования лиц с ограниченными возможностями здоровья высвечивает ряд проблем, требующих безотлагательного решения:

- необходимость совершенствования нормативно-правовой базы, регламентирующей организацию инклюзивной формы образования;

- отсутствие экономических и финансовых механизмов реализации инклюзивного образования в соответствии с финансовыми нормативами затрат, в которые включаются затраты на создание специальных условий обучения (воспитания) учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе и на этапе профессионального обучения;

- недостаточное развитие в образовательных учреждениях развивающей адаптивной среды, условий доступности, безбарьерной среды жизнедеятельности;

- нехватка специалистов, подготовленных для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условия инклюзивного образования на всех этапах получения образования;

- недостаточное методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса, не способное удовлетворить потребности специалистов сопровождения и педагогов, включённых в инклюзивную практику;

- неготовность общества и самих лиц с ограниченными возможностями здоровья к взаимному принятию.

На сегодняшнее время, организационно-методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах и других образовательных учреждениях ориентированы на

детей с типичным развитием, и не учитывают особенностей учебно-познавательной деятельности детей с особыми образовательными потребностями. Несоответствие форм и методов педагогического воздействия на таких детей может создавать предпосылки для формирования у них негативного отношения к учебе, асоциального поведения.

Вместе с тем, имеющие место тенденции и предпосылки развития инклюзивного образования в современном образовательном пространстве свидетельствует о своевременности и необходимости разработки Концепции.

Предполагаемое в рамках данной Концепции определение принципов и направлений развития инклюзивного образования позволит создать в детских садах, школах, образовательных учреждениях общего типа, высшей школе условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, что будет способствовать реализации их права на получение качественного образования в условиях с минимальными ограничениями.

1.ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Необходимость внедрения инклюзивного образования и разработки Концепции в Луганской Народной Республике обусловлена тем, что по данным Министерства здравоохранения ЛНР в структуре детской инвалидности по причинам стабильно ведущие места занимают: врожденные аномалии, болезни нервной системы, расстройства психики и поведения, болезни эндокринной системы и органов слуха.

Эффективная реализация включения ребенка с особыми образовательными потребностями в среду образовательного учреждения представляется практически невозможной без специализированного социального и психолого-

педагогического сопровождения как процесса включения в целом, так и его отдельных структурных элементов. Создание модели психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса рассматривается как одно из основных условий и составляющих успешности «образования без барьеров».

В системе образования Луганской Народной Республики 809 образовательных учреждений разных уровней, в которых охвачено образовательным процессом 174 929 человек, из них детей-инвалидов 2 278.

В 314 дошкольных учреждений воспитывается 32 983 ребенка, из них 166 детей-инвалидов. В 17 интернатных учреждениях обучается 2 247 детей, из них 311 детей с инвалидностью.

В 2017 году для 8 детей-инвалидов с нарушением зрения открылся учебно-реабилитационный центр, в котором с детьми занимаются по адаптированным программам.

В системе среднего образования в 332 образовательных учреждениях обучается 81 195 детей, из них 1 489 детей-инвалидов. В 73 образовательных учреждениях среднего профессионального образования – 21 266 учащихся и студентов; из них 140 детей-инвалидов. В 8 высших учебных заведениях – 23 195 студентов, из них 187 инвалидов.

Работа по инклюзивному образованию организована в 14 общеобразовательных школах и охватывает 68 детей.

Для расширения доступности образования для детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, 493 ребенка охвачены индивидуальным и дистанционным образованием.

Системное внедрение практики инклюзивного образования происходит в республике крайне медленно и достаточно неравномерно.

С целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в Республике организована коррекционная лечебно-восстановительная работа в сети дошкольных учреждений – это детские сады: компенсирующего, санаторного и комбинированного видов с группами специального назначения.

В Республике функционируют 8 учреждений компенсирующего вида, в которых охвачено образованием 618 воспитанников. Функционирует 3 санаторных учреждения для 152 детей с ранними проявлениями туберкулезной инфекции, малыми формами туберкулеза, хроническими неспецифическими заболеваниями органов дыхания, сердечнососудистой и эндокринной систем, болезнями органов пищеварения, психоневрологическими заболеваниями, а также 97 учреждений комбинированного вида, в которых воспитываются 3130 детей.

В системе образования создана сеть из 11 специальных (коррекционных) школ-интернатов, в которых охвачено специальным (коррекционным) образованием 1248 детей с ограниченными возможностями здоровья. В специальных (коррекционных) интернатных учреждениях обучаются дети с: тяжелыми нарушениями речи, задержкой психического развития, нарушениями слуха, зрения, умственного развития.

Однако этот процесс внедрения инклюзии осуществляется вынужденно, стихийно, что обусловлено рядом факторов:

- недостаточным количеством специальных образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями (как правило, в городах и сельской местности);

- отказом родителей от посещения их детьми специальных (коррекционных) учреждений, который связан с удаленностью их от места проживания семьи,

трудностями транспортировки детей к ним, нежеланием воспитывать ребенка в условиях интерната, особенностями общественного мнения и др.;

– стремлением родителей обучать детей среди нормально развивающихся сверстников.

Благодаря работе по своевременному выявлению и коррекции нарушений в развитии детей дошкольного возраста, прошедших коррекцию в детских садах, могут продолжать обучение в общеобразовательных школах. Однако организационно-методические основы учебного процесса в общеобразовательных школах ориентированы на детей с типичным развитием и не учитывают особенности учебно-познавательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети с ОВЗ, обучающиеся в массовых учреждениях образования при таких условиях, испытывают значительные трудности в усвоении учебного материала и овладении социальными навыками вследствие отсутствия индивидуального подхода, специальной коррекционно-педагогической, психологической и социальной поддержки, учета специальных образовательных потребностей.

Педагоги массовых школ не имеют соответствующих знаний об особенностях взаимодействия и способах обучения детей с ограниченными возможностями, поскольку эта информация не является содержанием их вузовской подготовки. В результате эта категория детей часто попадает в число стойко неуспевающих и социально дезадаптированных, а у педагогов и родителей формируется негативное отношение к инклюзивному образованию.

Концепция разработана с целью обеспечения управления развитием инклюзивного образования как инновационного процесса на основе программно-проектного и системно-деятельностного подходов с использованием современных инструментов мониторинга,

привлечения экспертного сообщества, усиления потенциала государственного управления образованием. В Концепции раскрыты основные принципы и стратегические направления развития инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в системе образования Луганской Народной Республике как наиболее уязвимых групп детского населения с особыми образовательными потребностями с позиции гарантии обеспечения прав на инклюзивное образование.

2. ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ КОНЦЕПЦИИ

Адаптация социальная – активное приспособление человека или социальной группы к меняющимся социальным условиям.

Дети с особыми образовательными потребностями (дети со специальными потребностями в обучении) – дети, имеющие нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость их социальной защиты. В 23 статье Конвенции утверждается право на особый уход, образование и подготовку детей с особыми потребностями в развитии. В статье отмечается также, что эти дети не должны быть изолированными от общества из-за отрицательных социальных установок. Усилия по борьбе с детской инвалидностью должны концентрироваться на профилактике заболеваний (улучшение качества услуг здравоохранения и образования), раннем выявлении, развитии ребенка и реабилитации.

Лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – граждане, имеющие особенности в физическом и (или) психическом развитии, вследствие которых возникает

потребность в специальных условиях получения образования (особые образовательные потребности).

Особые образовательные потребности (ОВЗ) – установленная компетентной группой специалистов (комиссией) потребность гражданина в создании для него определенных специальных условий получения образования.

К особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ и инвалидностью относятся:

1) начало специального обучения сразу же после выявления нарушения развития ребенка;

2) учет особенностей развития каждого ребенка, индивидуальный педагогический подход, проявляющийся в особой организации образовательного процесса, применении специальных методов и средств образования, компенсации и коррекции;

3) обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды;

4) максимальное расширение образовательного пространства за пределы образовательной организации.

Образовательная среда – это совокупность всех условий в образовательном пространстве, способствующая обучению, воспитанию и развитию обучающихся и воспитанников, включающая пространственно-предметный, содержательно-методический, коммуникационно-организационный компоненты.

Специальные условия получения образования – совокупность специальных образовательных программ и методов развития и обучения, условий, отвечающих потребностям обучающихся ОВЗ, включая учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, индивидуальные технические средства развития и обучения, средства коммуникации и доступность среды обучения (воспитания), а также психолого-педагогических,

медицинских, социальных и иных услуг, необходимых обучающимся/воспитанникам с ОВЗ для получения образования в соответствии с их способностями и психофизическими возможностями в целях развития социальной адаптации и интеграции в обществе, в том числе приобретения навыков самообслуживания, подготовки к трудовой, в том числе профессиональной, деятельности и самостоятельной жизни.

Инклюзивное образование – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному образованию детей с ОВЗ путем организации их учебы в образовательных учреждениях на основе применения лично ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей учебно-познавательной деятельности таких детей. Инклюзивное обучение делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы (ИОП).

Инклюзия касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность образовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками. Инклюзивное обучение – это одна из форм обучения детей с ОВЗ, которая не должна вытеснять традиционно сложившиеся формы эффективной помощи детям-инвалидам, сложившиеся и развивающиеся в специальном образовании. Подлинная инклюзия не противопоставляет, а сближает две образовательные

системы – общую и специальную, делая проницаемыми границы между ними.

Инклюзивная культура – формирование системы принципов и ценностей инклюзивного образования и обеспечение психологической безопасности, комфортности, сохранения здоровья всех участников образовательного процесса.

Инклюзивная политика – обеспечение нормативно-правовых основ инклюзивного образования; развитие архитектурной, материально-технической и доступной пространственно-предметной среды.

Инклюзивная практика – удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся, в том числе с ОВЗ и инвалидностью, с учетом их разнообразия и индивидуальных возможностей, повышение профессиональной компетентности педагогов и обеспечение целенаправленного просвещения, консультирования, информирования всех участников образовательного процесса и других ведомств по вопросам инклюзивного образования.

Инклюзивное образовательное пространство Луганской Народной Республики – совокупность образовательных пространств инклюзивных образовательных организаций и организаций, обеспечивающих организационное и методическое сопровождение инклюзивного образования, в том числе, осуществляющих сотрудничество в единой системе сетевого взаимодействия.

Психолого-медико-педагогическая помощь (сопровождение) – оказание помощи обучающимся, их родителям (законным представителям) и педагогическим работникам по решению проблем обучения, воспитания, развития и лечения обучающихся с трудностями в освоении

основных образовательных программ, в том числе обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение (далее – ППМС-сопровождение) – профессиональная согласованная деятельность педагогов и специалистов сопровождения – педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, тьютора, направленная на создание социально-психологических условий, в которых обучающийся достигнет максимально возможных для него результатов.

Психолого-медико-педагогический консилиум – одна из форм взаимодействия специалистов образовательной организации, объединяющихся для ППМС-сопровождения обучающихся, в том числе с ОВЗ и инвалидностью.

Психолого-медико-педагогическая комиссия (далее – ПМПК) – коллегиальный орган, который создается в целях своевременного выявления детей с особенностями в физическом и (или) психическом развитии и (или) отклонениями в поведении, проведения их комплексного психолого-медико-педагогического обследования и подготовки по результатам обследования рекомендаций по оказанию им ППМС-помощи и организации их обучения и воспитания, а также подтверждения, уточнения или изменения ранее данных рекомендаций.

Реабилитация – применение комплекса мер медицинского, социального, образовательного и профессионального характера, с целью подготовки или переподготовки индивидуума до наивысшего уровня его функциональных способностей.

Ранняя помощь – семейно-ориентированная комплексная социальная и коррекционно-педагогическая поддержка детей раннего возраста (от 0 до 3 лет), включающая в себя скрининг психофизических нарушений, медицинскую, психолого-педагогическую диагностику,

лечение и развивающее обучение, проводимое при активном участии семьи.

Социализация – процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют её взаимоотношения с обществом.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения – дошкольные и школьные учреждения для детей с ОВЗ, нуждающихся в лечебной и психолого-педагогической коррекции, диагностике, воспитании, обучении: с нарушениями слуха (неслышащие, слабослышащие, позднооглохшие); нарушениями зрения (незрячие, слабовидящие, поздноослепшие); нарушениями опорно-двигательного аппарата; нарушениями речи; задержкой психического развития; умственной отсталостью; расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения; со сложными нарушениями, в том числе слепоглухотой.

Сетевое взаимодействие – система взаимосвязей организаций, обеспечивающих и реализующих инклюзивное образование с целью развития доступности качественного образования для всех категорий граждан, вариативности образования, открытости образовательных организаций и насыщенности информационного поля, повышения профессиональной компетентности педагогов.

3. ЦЕЛЬ, ЗАДАЧИ И ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ

Цели Концепции:

– создание целостной, эффективно действующей системы образования и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, путем внедрения инклюзивной формы обучения, направленной на их полноценное развитие и самореализацию;

– определение приоритетов государственной политики Луганской Народной Республики в сфере образования в части обеспечения конституционных прав и государственных гарантий лицам с ограниченными возможностями здоровья;

– формирование новой философии общества относительно позитивного отношения к детям и лицам с ограниченными возможностями здоровья, основанной на принципах гуманизма и свободного выбора.

Задачи Концепции:

– совершенствование нормативно-правового, научно-методического, материально-технического и финансово-экономического обеспечения, ориентированного на внедрение инклюзивной формы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учётом региональных особенностей;

– создание системы ранней диагностики и выявления детей с ограниченными возможностями здоровья для обеспечения своевременной коррекционной помощи и выстраивания индивидуальной образовательной траектории развития ребенка;

– диверсификация содержания школьного образования с целью удовлетворения образовательных интересов и потребностей всех участников образовательного процесса;

– внедрение новых образовательных стандартов, программ, инновационных образовательных технологий, моделей предоставления специальных образовательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в контексте инклюзивного подхода;

– формирование образовательно-развивающей среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов путем обеспечения психолого-педагогического, медико-социального сопровождения;

- участие в развитии республиканской сети социальных и образовательных учреждений, деятельность которых основывается на принципах инклюзивного образования;
- создание и внедрение модели непрерывной системы инклюзивного образования (ДОУ, школа, суз, вуз) в Луганской Народной Республике;
- обеспечение сетевого взаимодействия образовательных учреждений, осуществляющих (инклюзивное) обучение и воспитание;
- учёт и развитие системы прогнозирования специальных потребностей образовательных учреждений с целью развития инклюзивной формы образования;
- обеспечение образовательной и социальной поддержки одарённых детей с ограниченными возможностями здоровья и детей – инвалидов;
- привлечение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов к участию в учебно-реабилитационном процессе с целью повышения его эффективности;
- создание республиканской программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров для работы с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья в контексте инклюзивного образования;
- обеспечение поддержки гражданским инициативам, направленным на внедрение инклюзивной формы образования;
- обеспечение вовлеченности органов местного самоуправления в процесс организации инклюзивной формы образования в Луганской народной Республике;
- информирование общества и формирование гуманного отношения к проблемам лиц с ограниченными возможностями здоровья и лицам с инвалидностью;

- защита прав и интересов семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья;
- развитие сотрудничества с зарубежными организациями и партнёрами с целью изучения прогрессивного опыта теории и практики перехода к инклюзивной форме образования.

Принципы реализации Концепции:

- признание ценности человека, независимо от его возможностей и достижений;
- обеспечение равных прав и равных возможностей доступа к образованию;
- всеобщность получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами;
- научность (разработка теоретико-методологических основ инклюзивного обучения, программно-методического инструментария, анализ и мониторинг результатов внедрения инклюзивного обучения, оценка эффективности технологий, используемых для достижения положительного результата, проведение независимой экспертизы);
- системность (обеспечение равного доступа к качественному образованию детей с особыми образовательными потребностями, преемственности между уровнями образования: ранняя помощь – дошкольное образование – общее среднее образование – высшее образование);
- вариативность, коррекционная направленность (организация лично ориентированного учебного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работы для удовлетворения социально-образовательных потребностей, создание условий для социально-трудовой реабилитации, интеграции в общество детей с

ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов);

– индивидуализация (осуществление лично ориентированного (индивидуального, дифференцированного подхода);

– учёт способностей (таланта и одарённости) детей с ограниченными возможностями здоровья при организации процесса обучения;

– социальная ответственность семьи (воспитание, обучение и развитие ребенка, создание надлежащих условий для развития его природных способностей, участие в учебно-реабилитационном процессе);

– межведомственная интеграция и социальное партнерство (координация действий различных ведомств, социальных институтов, служб с целью оптимизации процесса инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Развитие инклюзивного образования на территории Луганской Народной Республики обеспечивается организациями, осуществляющими научно-методическую, психолого-педагогическую, информационную и организационную помощь на основе единых ценностно-смысловых подходов и скоординированных действий. Согласование действий этих организаций и сложившихся практик образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью должно способствовать повышению синергетического эффекта и минимизировать инновационные риски инклюзивного образования;

– инклюзивное образование осуществляется в рамках проектно-программного метода управления, что повышает ответственность субъектов управления образовательной системой всех уровней с разделением полномочий и определением зон ответственности;

– полноценная социализация обучающихся с ОВЗ и инвалидностью возможны только в условиях инклюзивной образовательной организации, настойчиво и целенаправленно формирующей инклюзивную культуру, создающей инклюзивную политику и развивающей инклюзивную практику.

Показателями готовности образовательной организации к реализации эффективной и безопасной для всех участников образовательного процесса инклюзивной образовательной практики являются достижения в аспекте развития трех обозначенных компонентов образовательной инклюзии.

Развитие инклюзивного образования определяется совокупностью следующих управленческих задач:

1) развитие нормативно-правовой основы организации образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в классах и группах совместно со здоровыми сверстниками; совместного образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью с комплексными нарушениями с другими обучающимися с ОВЗ и инвалидностью;

2) совершенствование материально-технической базы образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное образование (доступная пространственно-предметная среда);

3) обеспечение необходимыми программно-методическими ресурсами образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное образование (качественная и соответствующая психофизическим возможностям и особым образовательным потребностям обучающихся с ОВЗ и инвалидностью дидактическая среда),

4) существенное повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное образование;

5) развитие службы комплексного ППМС-сопровождения образовательного процесса;

6) развитие межведомственного сотрудничества по вопросам обучения и социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

7) развитие сотрудничества образовательной организации и семьи с целью оказания ППМС-помощи и поддержки родителям и повышения социальной ответственности семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью и ребенка с ОВЗ.

4. ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ

Международные нормативно-правовые акты.

В основе трансформации системы специального образования в глобальном контексте и развития инклюзивных подходов в образовании лежат, прежде всего, важнейшие международные правовые акты – декларации и конвенции, заключаемые под эгидой Организации Объединенных Наций (ООН) и Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕ СКО), касающиеся прав человека и недопустимости дискриминации по какой-либо причине:

- Всеобщая Декларация прав человека (ООН, 1948);
- Декларация прав ребенка (ООН, 1959);
- Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (ЮНЕ СКО, 1960);
- Декларация социального прогресса и развития (ООН, 1969);
- Декларация о правах умственно отсталых лиц (ООН, 1971);
- Декларация о правах инвалидов (ООН, 1975);
- Санбергская декларация (ЮНЕ СКО, Торремолинос, Испания, 1981);

- Всемирная программа действий в отношении инвалидов (ООН, 1982);
- Конвенция о правах ребенка (ООН, 1989);
- Всемирная декларация об образовании для всех – удовлетворение базовых образовательных потребностей (Всемирная конференция по образованию для всех, Джомтьен, Таиланд, 1990);
- Стандартные правила ООН по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН, 1993);
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями (Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994);
- Гамбургская декларация об обучении взрослых (V Международная конференция по образованию взрослых, Гамбург, Германия, 1997);
- Дакарские Рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств (Всемирный форум по образованию, Дакар, Сенегал, 2000);
- Конвенция о правах инвалидов (ООН, 2006).

Эти международные правовые акты утверждают право каждого индивидуума на образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из признаков – будь то половая, расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, социально-экономическое положение, наличие статуса беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т.п.

Нормативно-правовые акты, действующие в Луганской Народной Республике:

1. Конституция ЛНР.
2. Закон об образовании ЛНР от 30 сентября 2016года

3. Временный государственный образовательный стандарт (ВГОС).

5. НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Направлениями работы по организации инклюзивного образовательного процесса являются:

– научное и методическое обеспечение деятельности педагогических коллективов, участвующих в реализации инклюзивного образовательного процесса;

– психологическое сопровождение всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (дети, родители, педагоги, тьюторы);

– проектирование процесса взаимодействия различных уровней образовательной системы;

– разработка практико-ориентированных технологий индивидуального обучения и психолого-педагогического сопровождения процесса включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду;

– моделирование компонентов и содержательного наполнения инклюзивной образовательной среды путем создания гибких образовательных стандартов для детей с разным уровнем стартовых возможностей;

– разработка региональной программы обеспечения условий доступности получения качественного образования детей с ограниченными возможностями здоровья по месту жительства в вариативных формах;

– межведомственное взаимодействие по вопросам раннего выявления и социальной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей;

– развитие социального партнерства с отечественными и зарубежными организациями с целью изучения опыта и практики перехода на инклюзивную форму обучения;

– информированность лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов о возможности оказания услуг в сфере получения высшего образования;

– разработка программ довузовской подготовки абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (в том числе и по адаптации инвалидов к студенческой среде);

– адаптация учебного процесса к особым потребностям студентов-инвалидов (безбарьерность при передвижении, восприятию информации, развитие форм дистанционного обучения и др.);

– создание системы реабилитационных, социально-психологических услуг, сопровождающих студента с ограниченными возможностями здоровья и студента-инвалида на всем пути обучения;

– проведение межведомственного мониторинга в вузе с целью постоянного отслеживания потребностей в образовании инвалидов, а также для оценки качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными учреждениями.

– привлечение общественных организаций к процессу экспертной оценки условий, необходимых для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, с целью дальнейшей разработки и реализации образовательных проектов;

– работа с семьями абитуриентов-инвалидов и студентов-инвалидов по организации учебного процесса, позволяющего добиться наибольшей результативности.

Формы инклюзивного образования детей дошкольного возраста

Смешанная дошкольная группа – это группа, в которой одновременно воспитываются и обучаются нормально развивающиеся дети (две трети) и дети с отклонениями в развитии (не более одной трети). При этом всего в ней

должно быть 12–15 человек, а педагогом смешанной группы обязательно должен являться учитель-дефектолог. В смешанных группах создаются специальные условия для ранней, полноценной социальной и образовательной интеграции значительного числа детей с нарушениями в развитии. Кроме того, в смешанных группах могут получить необходимую специальную педагогическую поддержку дети, не имеющие выраженных первичных отклонений в развитии, но испытывающие стойкие трудности в обучении в силу других причин.

Группы кратковременного пребывания создаются в целях оказания систематической медико-психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ, не обучающимся в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях: неслышащим, слабослышащим и позднооглохшим, незрячим, слабовидящим и поздноослепшим, с тяжелыми нарушениями речи, нарушением опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственно отсталым и со сложной структурой дефекта. В группах кратковременного пребывания детей с отклонениями в развитии следует обеспечивать индивидуальными занятиями и занятиями в малой группе (по 2–3 ребенка). На занятиях обязательно должны присутствовать родители.

Группы кратковременного пребывания на базе центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения (ППМС-центров). Основной целью работы таких групп является социализация и адаптация детей с проблемами в развитии в коллективе сверстников и их родителей в ходе системной, целенаправленной деятельности. Обучение различным коммуникативным навыкам ребенка с психофизическими нарушениями через совместную игру – наиболее приемлемая форма социализации. Специфичным для деятельности групп

кратковременного пребывания при ППМС – центрах является проведение групповой работы в условиях тесного контакта ребенка с близким ему взрослым – мамой, папой или бабушкой. Это обеспечивает создание у малыша чувства защищенности, а у родных для него людей формируются навыки грамотной психолого-педагогической поддержки и педагогические приемы стимуляции общения ребенка со взрослыми и сверстниками.

Формы инклюзивного образования школьников

Классы инклюзивного обучения открываются в общеобразовательных учреждениях с целью создания целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для обучения, воспитания и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Инклюзивные классы могут быть организованы во всех видах общеобразовательных учреждений, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего, среднего (полного) образования, создавших специальные условия для пребывания и обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Дети принимаются в инклюзивный класс только с согласия родителей (законных представителей). Дети с особыми образовательными потребностями принимаются в инклюзивный класс в соответствии с заключением ПМПК.

Диагностические классы открываются в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях с целью определения образовательного маршрута учащегося, определения особенностей его психолого-педагогического сопровождения и выработки рекомендации родителям о возможных перспективах дальнейшего обучения ребенка. В диагностический класс принимаются дети 6,5 – 8 лет,

имеющие особенности развития, не прошедшие ранее организованного дошкольного обучения или посещавшие дошкольные учреждения разного вида. Зачисление в диагностический класс осуществляется с согласия родителей и по рекомендации ПМПК, комплектующей инклюзивные образовательные учреждения.

Система сопровождения и поддержки детей с ОВЗ с помощью тьютора.

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОВЗ в среду общеобразовательного учреждения. Тьютор может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса.

Формы инклюзивного образования в системе профессионального образования

Инклюзивное образование в системе профессионального образования реализуется на всех уровнях профессиональной подготовки: в процессе начального, среднего и высшего профессионального образования. Кроме доступности среды, значение имеет образовательный ценз, которому должны соответствовать обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья по итогам образования.

Обучение на общих основаниях со студентами без отклонений в состоянии здоровья (равноправное участие инвалидов в одном из аспектов общественной жизни). Обучение по особым образовательным программам исключительно для лиц с ограниченными возможностями (целевая групповая работа для достижения «стабильности»).

Совместное обучение по образовательным программам, в которых принимают участие наряду с обычными студентами лица с ограниченными возможностями в целях

интерактивных встреч и приобретения навыков взаимодействия (интеграция).

Нормативно-правовое обеспечение Концепции включает:

– разработку Типового положения о порядке организации инклюзивного образования в образовательных организациях (ОО) с определением главных требований для получения инклюзивного статуса ОО;

– разработку Положения о психолого-медико-педагогической поддержке обучающихся в условиях инклюзивного образования;

– выделение критериев, показателей для оценки соответствия психолого-педагогических условий требованиям инклюзивного образования;

– разработку индекса инклюзивности образовательных организаций инклюзивного типа;

– разработку нормативных требований к материально-техническому обеспечению инклюзивного образования;

– разработку нормативных актов, регулирующих взаимодействие межведомственных структур в области инклюзивного образования;

– разработку научных обоснованных моделей инклюзивных образовательных организаций в системе непрерывного образования.

6. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инклюзивный подход в области учебно-методического обеспечения признает тот факт, что, хотя каждый учащийся и имеет различные возможности и потребности, но каждый должен извлекать пользу из базового общеприемлемого уровня качественного образования.

Такой подход может быть обеспечен за счёт:

- интегрирования типовых образовательных программ и специальных (коррекционных) программ с учетом особенностей и возможностей учащихся с ОВЗ;
- варьирования времени, которое учащиеся уделяют отдельным предметам;
- предоставления учителям большей свободы в выборе методов своей работы;
- увеличения объема времени для внутриклассной работы под руководством учителя или тьютора;
- составления индивидуальных учебно-коррекционных маршрутов и программ для комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ;
- разработки методических рекомендаций, методических пособий по психолого-педагогическим особенностям организации обучения, комплексной реабилитации, созданию предпосылок для социализации детей с особыми образовательными потребностями дошкольного и школьного возраста в условиях инклюзии;
- разработки новых подходов и критериев аттестации учащихся с отклонениями в развитии в условиях инклюзивной формы образования;
- обеспечения общеобразовательных учебных заведений с инклюзивным и интегрированным обучением специальными учебниками и наглядно-дидактическими материалами с учетом контингентов учащихся с особыми образовательными потребностями;
- создания дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение детей с ОВЗ (памятки, алгоритмы, опорные таблицы, индивидуальные задания (карточки) с различными видами и объемом помощи);
- реализации коррекционно-развивающей составляющей личностно ориентированного учебного плана в условиях инклюзивного обучения, направленной на решение специфических задач, обусловленных

особенностями психофизического развития учащихся, путем осуществления индивидуального и дифференцированного подхода.

– воздействия в системе коррекционных кабинетов на основе составленных комплексных учебно-коррекционных маршрутов и программ;

– воздействия в условиях системы дополнительного образования (музыкальная, хоровая, танцевальная, фольклорная студии, спортивные секции, кружки прикладного творчества);

– внедрения консилиумом индивидуальных программ развития учащихся;

– повышения психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива, коллектива родителей;

– вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс;

– создание психотерапевтической безбарьерной среды для детей с ОВЗ через объединение коррекционно-образовательных и воспитательных задач.

Структура и содержание программ коррекционной работы в процессе инклюзивного образования

Программа коррекционной работы с детьми-субъектами инклюзивного образовательного процесса включает в себя пять блоков: концептуальный, диагностико-консультативный, коррекционно-развивающий, лечебно-профилактический, социально-педагогический.

1. Концептуальный блок раскрывает сущность медико-психолого-педагогического сопровождения, его цели, задачи, содержание и формы организации субъектов сопровождения.

2. Диагностико-консультативный блок составляют программы изучения ребенка различными специалистами (педагогами, психологами, медицинскими работниками,

педагогами-дефектологами) и консультативная деятельность.

3. Коррекционно-развивающий блок на основе диагностических данных обеспечивает создание педагогических условий для ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуально-типологическими особенностями.

4. Лечебно-профилактический блок предполагает проведение лечебно-профилактических мероприятий; соблюдение санитарно-гигиенических норм, режима дня, питания ребенка, осуществление индивидуальных лечебно-профилактических действий.

5. Социально-педагогический блок нацелен на организацию социально-педагогической и воспитательно-просветительской помощи детям и их родителям; повышение уровня профессионального образования педагогов.

7. МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Важным условием эффективности инклюзивного образования является профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход. Они нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим перечень мероприятий по модернизации подготовки и повышения

квалификации педагогических кадров для инклюзивного образования должен включать:

- подготовку педагогических кадров нового типа, ориентированных на широкое понимание социальной инклюзии, владеющих компетенцией обеспечения обмена опытом, действиями, ценностями, смыслами со своими учениками, осуществляющим специальную деятельность по инкультурации детей и взрослых.

- подготовку предложений для включения в программы педагогических вузов специальных курсов, направленных на подготовку будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования;

- изменение в содержании стандартов дополнительной квалификации «Преподаватель» (для бакалавров), «Преподаватель высшей школы» (для магистрантов и аспирантов) с целью подготовки преподавателей к работе с учащимися и студентами, имеющими ограниченные возможности здоровья и студентами-инвалидами;

- специальную подготовку тьюторов, консультантов районных (городских) психолого-медико-педагогических консультаций и т.д. по вопросам образования и развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;

- создание центров в педагогических институтах, занимающихся изучением проблем инклюзивного образования и его научно-практического сопровождения;

- использование информационно-методического ресурса, кадрового потенциала специальных (коррекционных) общеобразовательных учебных заведений, медико-психолого-педагогических комиссий с целью оптимизации процесса подготовки будущих педагогов и его практической ориентированности;

- организацию и проведение переподготовки и курсов повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава профессиональных

образовательных учреждений всех уровней по овладению специальными технологиями обучения студентов с инвалидностью.

8. ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ

Финансирование осуществляется в пределах ассигнований, предусмотренных в республиканском и городском бюджетах, а также из средств общественных, благотворительных и международных организаций и за счет других источников, не запрещенных действующим законодательством.

9. ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ

1 этап – Подготовительный

– проведение мониторингов с целью изучения текущей ситуации в системе образования, объективной оценки возможностей по переходу на инклюзивное образование и объемов потребности в ресурсах;

– гармонизация нормативно-законодательных рамок, регламентирующих инклюзивное образование, разработка и принятие нормативных и законодательных актов обеспечивающих правовую основу инклюзивного образования;

– внедрение учебных курсов и дисциплин, предусматривающих подготовку специалистов по инклюзивному образованию, в том числе из числа лиц с ограниченными возможностями (ЛОВ);

– разработка специальных образовательных программ для педагогов, социальных и медицинских работников, дошкольных и общеобразовательных учебных заведений;

– разработка новых видов и методов государственной поддержки деятельности медицинских, социальных и

образовательных учреждений, обеспечивающих инклюзивное образование;

- координация взаимодействия между государственными и негосударственными структурами, оказывающими услуги инклюзивного образования;

- разработка алгоритма набора детей на инклюзивную форму обучения;

- создание безбарьерной доступной среды жизнедеятельности, включая физическую и психологическую составляющие;

- работа с родителями и общественностью для психологической подготовки к реализации инклюзивного образования;

- использованием ресурсов дополнительного образования по организации взаимодействия здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья, направленного на гармонизацию детских взаимоотношений, создание атмосферы эмоционального комфорта и взаимопринятия.

2 этап – Основной

- создание в организациях образования общего типа условий, необходимых для реализации инклюзивного образования;

- обеспечение поэтапного перехода общеобразовательных учреждений на инклюзивное образование;

- разработка и утверждение новых образовательных стандартов;

- обеспечение психолого-педагогического сопровождения детей, включенных в общеобразовательный процесс;

- реализация программ по подготовке педагогических кадров, работа с родителями, общественностью;

– разработка и внедрение социальных программ обеспечивающих интеграцию лиц с особыми нуждами в общество, включая создание для них рабочих мест, адаптацию к их нуждам мест и зданий общественного пользования (театры, клубы, библиотеки, места общественного питания, транспорт и др.).

3 этап – Обобщающий

– создание республиканской модели (системы) включения лиц с ограниченными возможностями в развитии в общеобразовательный процесс построенной на отечественных традициях инклюзивного образования;

– обеспечение перехода большинства общеобразовательных учреждений на инклюзивное образование;

– реализация прав детей и молодежи с ограниченными возможностями жить и воспитываться в семье, получать качественное образование, иметь доступ к информационным, коммуникационным и в целом жизненным ресурсам;

– обобщение и популяризация опыта организации инклюзивного образования в различных его формах.

10. МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С учетом необходимости формирования системы инклюзивного образования государственным органам в соответствующих сферах необходимо реализовать комплекс мер, предусматривающих переход на принципы инклюзивного образования.

Органы государственной власти республики, управления образованием:

– принятие дополнительных правовых и организационных мер, обеспечивающих реализацию права

на инклюзивную форму обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- развитие системы раннего выявления и коррекции недостатков в развитии детей;

- создание условий для совместного образования обучающихся из числа детей с ОВЗ и здоровых детей в образовательных учреждениях общего назначения наряду с сохранением и развитием учреждений специального (коррекционного) образования;

- обеспечение преемственности инклюзивного образования для лиц с инвалидностью на всех уровнях, начиная с дошкольного возраста, в школах и, далее, в средних профессиональных и высших учебных заведениях;

- создание нормативно-правовой базы, обеспечивающей реализацию принципов и норм инклюзивного образования;

- создание ресурсных центров по развитию и поддержке инклюзивной формы обучения, в функции которых входит: методическое сопровождение;

- координация взаимодействия образовательных учреждений, реализующих образовательные программы различного уровня; апробация и внедрение инновационных психолого-педагогических технологий;

- планирование и мониторинг эффективности психолого-педагогического сопровождения;

- содействие в организации подготовки всех участников образовательного процесса: администраторов, педагогов и других сотрудников школ, родителей учащихся и самих учащихся школ;

- формирование позитивного общественного мнения об инклюзивном образовании для детей с ОВЗ через проведение постоянных информационных кампаний;

- вовлечение в процесс развития механизмов реализации инклюзивного образования общественных

организаций, родительских групп, профессионалов из системы специального образования и других заинтересованных участников;

– обеспечение участия в обучении и воспитании лиц с ОВЗ в образовательных учреждениях общего назначения учителей – дефектологов, учителей – логопедов, педагогов – психологов, социальных педагогов, воспитателей и других работников, в том числе ассистентов (помощников), оказывающих необходимую помощь;

– обеспечение библиотек общеобразовательных учреждений, осуществляющих инклюзивную форму обучения, специальными учебниками, предназначенными для обучающихся с различными сенсорными и интеллектуальными ограничениями;

– организацию и проведение родительского всеобуча для семей, воспитывающих детей с ООП, включая обучение родителей методам воспитания, обучения и реабилитации детей.

В сфере здравоохранения:

– внедрение системы профилактики заболеваний, приводящих к рождению детей с ограниченными возможностями;

– развитие системы раннего выявления стойкого нарушения функций организма детей;

– внедрение практических разработок и выполнение индивидуальных программ реабилитации на ранних стадиях развития ребенка;

– развитие системы предоставления образовательных, медицинских и реабилитационных услуг для детей с особыми нуждами и их родителей.

В сфере социальной защиты и социального обслуживания:

– развитие сети социальных и реабилитационных учреждений для лиц с особыми нуждами;

– подготовка социальных работников и специалистов системы социальной защиты, включенных в инклюзивный процесс;

– разработка законодательных и нормативно-правовых актов направленных на обучение специалистов, занятых в сфере инклюзивного образования мерам государственной поддержки детей и подростков с ОВЗ в процессе получения ими образования и социальной защиты;

– создание доступной среды как на социальных объектах, так и образовательных.

В сфере печати и массовых коммуникаций

– создание еженедельных передач по радио, телевидению, публикации статей, открытие рубрик в печати, формирующих в обществе позитивное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья, пропагандирующих идеи содействия получения ими образования и их социальной интеграции;

– расширение количества детских программ, демонстрируемых на региональном телевидении с субтитрованием, сурдопереводом, тифлокомментированием;

– создание доступного информационного общества для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реализация республиканской Концепции инклюзивного образования будет способствовать:

- гуманизации общества за счет включения и принятия как равноправных граждан лиц с ОВЗ на всех уровнях социального взаимодействия;

- обеспечению права детей с особыми образовательными потребностями на равный доступ к качественному образованию, независимо от состояния здоровья, места их проживания;

- совершенствованию нормативно-правовых основ инклюзивной формы образования в Луганской Народной республике;

- обеспечению достаточного объема финансирования для внедрения инклюзивной формы образования;

- изменению образовательной парадигмы, совершенствованию учебного процесса путем учета современных достижений науки и практики;

- обеспечение максимального развития потенциальных возможностей детей с ОВЗ на разных возрастных этапах в различных образовательных системах;

- развитию системы психолого-педагогического, медико-социального сопровождения всех участников процесса инклюзивного образования;

- обеспечению архитектурной доступности общеобразовательных учебных заведений разных типов, независимо от форм собственности и подчинения, в соответствии с потребностями лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов;

- подготовке достаточного количества квалифицированных педагогических кадров, владеющих методиками инклюзивного обучения и созданию системы повышения их профессионального мастерства.

Концепция является открытой и может быть уточнена в случае изменения законодательства в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Разработчик:

Богданова Е.В., преподаватель кафедры педагогики,
заведующий отделом реабилитации ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский национальный университет имени Тараса
Шевченко»

Научное издание

Богданова Елена Виталиевна

**ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ ВУЗА**

Монография

Под общей редакцией: Е.В. Богдановой

Подписано к печати 14.10.19. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 19,2. Печать ризографическая.

Заказ №... Тираж 50 экз.

Издательство Государственного учреждения
«Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» КНИТА
ул. Оборонна, 2, г. Луганск, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

Отпечатано в ООО «Пресс-экспресс»

91034, г. Луганск, ул. Ватутина, 89а.

Тел.: (0642) 50-08-43