

Қазақстан Республикасының Оқу-ағарту министрлігі  
Министерство просвещения Республики Казахстан

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы  
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен  
мамандардың рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша  
әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по развитию  
рефлексивных компетенций педагогов и специалистов  
в инклюзивной образовательной среде**

**Астана  
2023**

БІ. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Ғылыми-әдістемелік кеңесімен баспаға ұсынылды (2023 жылғы 17 наурыздағы № 1 хаттама)

Рекомендовано к изданию Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол №1 от 17 марта 2023 года)

Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен мамандардың рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар – Астана: БІ. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2023. – 176 б.

Методические рекомендации по развитию рефлексивных компетенций педагогов и специалистов в инклюзивной образовательной среде – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2023. – 176 с.

Бұл құралда педагогтер мен мамандарға инклюзивті білім беру ортасын құру жағдайында рефлексивті құзыреттіліктерді дамыту үшін қажетті әдістемелік ұсынымдар ұсынылады. Ұсынымдар оларға өз қызметін зерделеуге, талдауға, инклюзивті ортада оқу процесін тиімді жоспарлауға көмектесуі керек.

Әдістемелік ұсынымдар жалпы білім беретін мектептердің әкімшілігіне, еліміздің педагогтеріне, сондай-ақ білім басқармалары мен бөлімдерінің мамандарына арналған.

В данном пособии предлагаются методические рекомендации педагогам и специалистам для развития рефлексивной компетентности в условиях создания инклюзивной образовательной среды. Рекомендации должны помочь им исследовать, анализировать свою деятельность, эффективно планировать процесс обучения в инклюзивной среде.

Методические рекомендации предназначены администрации общеобразовательных школ, педагогам страны, а также специалистам отделов и управлений образования.

© БІ. Алтынсарин атындағы  
Ұлттық білім академиясы, 2023  
Национальная академия образования  
им. И. Алтынсарина, 2023

## Введение

Процессы развития инклюзивного образования в Казахстане продиктованы требованием времени и приоритетом государственной политики по обеспечению равного доступа к качественному образованию и самореализации всех граждан страны. основополагающие аспекты инклюзивной политики отражены во многих государственных документах: Конституции РК, Законах РК «Об образовании», «О правах ребенка в Республике Казахстан», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты РК по вопросам инклюзивного образования» [1-6] и др.

В своем Послании народу Казахстана от 1 сентября 2021 года «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны» глава государства К.К. Токаев сказал «...Наше образование должно быть доступным и инклюзивным...» [7].

В Национальном плане развития Республики Казахстан до 2025 года среди общенациональных приоритетов выделена задача по обеспечению доступа и равенства в сфере образования: «...Принципиальные изменения для Казахстана к 2025 году: от разрывов в качестве образования, связанных с местом проживания и социальным статусом к выравниванию доступа к качественному образованию. Во всех организациях образования будут созданы условия для инклюзивного образования» [8]. В связи с этим в Национальном проекте «Качественное образование «Образованная нация» обозначена задача по обеспечению школ комфортной, безопасной и современной образовательной средой [9].

На основе закона Республики Казахстан от 26 июня 2021 года «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты РК по вопросам инклюзивного образования» были внесены изменения в закон «Об образовании» в части определения «инклюзивное образование – процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», введено новое определение понятия «психолого-педагогическое сопровождение». Также согласно данному закону определены такие функции организаций образования, касающиеся реализации инклюзивной практики, как: «организации образования для обучения лиц (детей) с особыми образовательными потребностями адаптируют образовательные программы в соответствии с индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями обучающихся и воспитанников», «руководитель организации образования в порядке, установленном законами Республики Казахстан, несет ответственность за нарушение типовых правил приема на обучение в организации образования или несоздание специальных условий для получения образования» [6].

В приказе Министра образования и науки РК от 13 июля 2009 года №338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей

педагогов» для учителей всех специальностей включены функциональные обязанности, направленные на развитие инклюзивной практики в организациях образования [10]:

- способствует формированию общей культуры личности обучающегося и воспитанника и его социализации, выявляет и содействует развитию индивидуальных способностей обучающихся;

- использует новые подходы, эффективные формы, методы и средства обучения с учетом индивидуальных потребностей обучающихся;

- изучает индивидуальные способности, интересы и склонности обучающихся, воспитанников; создает условия для инклюзивного образования;

- адаптирует учебные программы с учетом индивидуальной потребности обучающегося с особыми образовательными потребностями;

- повышает профессиональную компетентность.

Таким образом, к современным педагогам и, прежде всего, к школьным учителям предъявляются требования, связанные с необходимостью самостоятельно, творчески и адекватно отбирать и использовать технологии для работы с различными группами детей, имеющих различные трудности в обучении. Для реализации государственной инклюзивной политики в стране существует потребность в подготовке педагогов с новым концептуальным мышлением, понимающих сущность происходящих социально-педагогических процессов, ориентированных на работу с разными детьми, имеющими разные образовательные потребности, имеющих навыки командной работы и все навыки широкого спектра, которые нужно развивать у своих подопечных. Среди всех навыков необходимо выделить навык рефлексивной деятельности, поскольку в реалиях современной школы при осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучающихся педагогам и специалистам важно осуществлять постоянный анализ собственной деятельности.

Понимание связи между целями обучения и результатами оценивания, создание условий для рефлексии обучающихся должны стать основой для развития профессиональных навыков. Современному учителю нужно учиться ставить измеримые цели и задачи для урока и искать соответствующие методы обучения. При этом эффективным способом решения педагогических задач является рефлексия учителя, которая помогает сформулировать ожидаемые результаты, осмыслить достижение целей работы, определить и внести коррективы в траекторию своего развития. Рефлексия является инструментом профессиональной деятельности современного учителя, обеспечивающим ее успешность, поскольку каждый учитель должен быть адаптирован к изменениям, происходящим в профессиональной сфере, следовательно, иметь навык самооценки, слагающийся из понимания самого себя и окружающего мира и готовности к постоянному самосовершенствованию. Рекомендации будут полезны педагогам и специалистам для использования рефлексии как необходимого элемента совершенствования практики. Предложенные рекомендации должны помочь им исследовать, анализировать свою деятельность, эффективно планировать процесс обучения в инклюзивной среде.

## **1 Теоретическое обоснование содержания и структуры рефлексивных компетенций педагогов в инклюзивной образовательной среде**

Инклюзивное образование, являющееся составной частью парадигмы «Образование для всех», представляет собой подход, предусматривающий равенство шансов у всех детей на посещение общеобразовательной школы и на совместное обучение со сверстниками независимо от их интеллектуальных или физических способностей, культурной, социальной, этнической, расовой, религиозной принадлежности. Следовательно, инклюзивное образование предполагает расширение миссии организации образования, состоящей в удовлетворении адекватным образом разнообразных образовательных потребностей всех учащихся [11].

Происходящие в мире процессы, такие, как глобализация, возрастание конкуренции экономических систем, интеграция обуславливают системные изменения в сфере образования, которое всегда является одним из основных факторов развития общества. Действующая нормативная правовая база развития инклюзивного образования в Казахстане основана на постулате – обеспечение равных образовательных возможностей для всех обучающихся по месту их проживания с учетом педагогического подхода, обеспечивающего адаптацию образовательной среды к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям обучающегося.

В широко известном пособии «Показатели инклюзии» авторы Тони Бут и Мэл Эйнскоу [12] подчеркивают, что «реальная инклюзия появляется в школе в тот самый момент, когда начинается процесс обеспечения полноценного участия в школьной жизни буквально всех её учеников. Инклюзивная школа – это школа, которая постоянно находится в движении».

Среди основных составляющих, которые выделяют данные авторы в инклюзии в образовании, можно выделить следующие:

- реструктурирование методики работы в школе таким образом, чтобы она могла полностью отвечать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;

- избавление от барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учеников, а не только для тех, кто имеет инвалидность или относится к тем, у кого есть особые образовательные потребности;

- анализ и изучение попыток преодоления барьеров и улучшения доступности школ для отдельных учеников. Проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом;

- различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать.

В данной концепции такие понятия как «включение», «полноценное участие» означают обучение вместе с другими обучающимися, постоянное сотрудничество с ними и приобретение общего опыта. Это подразумевает под собой активное вовлечение в процесс обучения каждого ребёнка и возможность

для каждого участника открыто выразить своё мнение об этом процессе; это осознание каждым ребенком, что его принимают и ценят таким, какой он есть [12].

Таким образом, существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с особыми образовательными потребностями в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности у учителей.

Для практического осуществления инклюзивного образования необходимо решить ряд проблем, связанных не только с материальной базой, но и разными позициями членов общества, и, прежде всего, неготовностью учителей к осуществлению своей профессиональной деятельности в новых условиях. Учитывая, что ребенок с особыми образовательными потребностями должен получить возможность свободного выбора организации образования, каждому учителю необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Необходимо признать, что сегодня учитель – не только профессия, суть которой – транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. Педагог всегда занимал поистине особое место в обществе, так как он был и остается носителем основных принципов всеобщего образования.

От уровня понимания им основных идей происходящих инновационных процессов, от его готовности осуществлять эти изменения зависит эффективность обновления казахстанской школы. В данной ситуации возрастает мера ответственности самого учителя.

Успешного ученика может воспитать только успешный учитель. Достижение всех целей невозможно без теоретико-методологической подготовленности самих учителей. В этой связи особую актуальность обретает проблема формирования научно-педагогического мышления и сознания учителя, способного обновлять содержание своей деятельности посредством критического, творческого её освоения, применения достижений науки и педагогического опыта.

Профессиональное мышление педагога – есть сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержательного и практически - действенного фондов, качественных характеристик и направленностью на решение практических задач по преобразованию деятельности и личности учащегося.

Мышление учителя включено в педагогическую деятельность и направлено на решение специфических для нее задач. Это поиск педагогических идей, средств преобразования педагогического процесса. Объект познания учителя – педагогическая реальность, включающая личность и коллектив, содержание, формы и методы учебно-воспитательного процесса, педагогические ситуации и явления. Процесс педагогического труда не терпит стандарта и шаблона, хотя

масштабы творческих задач педагога могут быть разными, начиная от внесения принципиальных инноваций в содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы и кончая решением многообразных текущих вопросов, возникающих в различных ситуациях деятельности педагога [11]

Важнейшими компетенциями специалиста, реализующего инклюзивную практику, являются умение проектировать и адаптировать образовательный процесс, содержание учебных программ для всех обучающихся, независимо от их возможностей, что обеспечивает качество и доступность овладения предметным материалом. Основная цель организации образования, вступившего на путь развития инклюзивной практики – создание специальных условий для развития и социальной адаптации учащихся с особыми образовательными потребностями и их остальных сверстников. А цель деятельности учителя, реализующего инклюзивную практику – создать оптимальные условия для развития позитивных потенций каждого ребенка.

Современный этап развития государства и общества характеризуется развитием по пути инновационного образования, целью которого является формирование личности профессионала с инновационным мышлением, непрерывным поиском путей совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Казахстанские педагоги сегодня находятся в условиях смены парадигмы образования, модернизации содержания образования, смены модели профессионально-педагогической деятельности. Поэтому они должны быть специалистами, понимающими необходимость обучения в течение всей жизни, умеющими выстраивать перспективные траектории своего профессионального развития, уметь самостоятельно добывать знания и применять их в повседневной практике. Инновационные процессы в сфере образования направлены на полное включение в общеобразовательную среду детей с разнообразными образовательными потребностями.

Инклюзивное образование не ограничивается предоставлением лишь права на образование, государство должно обеспечивать качественными знаниями, соответствующими современным потребностям экономики. Инклюзия глубоко охватывает все социальные процессы школы, формируя при этом моральную, материальную, педагогическую среду, адаптированную к образовательным потребностям любого ребенка. Такие комфортные условия возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В этом случае все дети без исключения обеспечиваются поддержкой, позволяющей им быть успешными, ощущать безопасность и свое место в данном социуме [11].

К условиям реализации данных положений относятся организационные, финансовые, методические, в том числе кадровые вопросы. Среди множества аспектов выделим в качестве важнейшего из них психологическую и педагогическую готовность педагога успешно осуществлять обучение, воспитание и развитие всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных, сенсорных, эмоциональных, этнических особенностей,

взаимодействовать со специалистами, представителями общественных и других организаций с целью обеспечения качественного и доступного образования.

Готовность как социальная установка определяется многими учеными как предрасположенность, предшествующая выполнению деятельности. В свою очередь, содержание готовности определяется характером, условиями, особенностями конкретной деятельности, и наряду с традиционными компонентами в структуре готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования важное место занимают рефлексивный и коммуникативный компоненты.

Целенаправленное формирование готовности педагога к работе в системе инклюзивного образования создает условия для развития у человека позитивной ценностно-смысловой основы осуществления профессиональной деятельности.

Состояние сформированной готовности помогает педагогу успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, умения, навыки, опыт, личностные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать свою деятельность при возникновении барьеров и препятствий.

Как считает автор Д. В. Воробьева, современная школа – это развивающаяся школа, в которой педагогический процесс все время совершенствуется, разумно изменяясь. При этом необходимо осознавать, что процесс изменений в школе – это процесс перемен в учителе, в его профессиональных взглядах, методах, подходах к решению организационных и учебных проблем и многообразия педагогических ситуаций. Прежде чем приобрести общий характер, перемены должны начинаться с личности [13].

Разумеется, основные компоненты профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. В связи с этим, большинство авторов рассматривают профессиональную готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования как систему, включающую в себя мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты.

Мотивационный компонент связан с формированием интереса к профессиональной деятельности вообще и положительного отношения к особенностям профессии в частности; отражает сознательное стремление к пополнению и обновлению профессиональных знаний, в том числе в области инклюзивного образования; характеризуется отношением педагогов к необходимости внедрения инклюзивного подхода в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инклюзивного образования.

Когнитивный компонент связан с формированием системы понятий, которую должен освоить педагог в рамках инклюзивного образования, осведомленностью о специфике инклюзивного подхода в образовании, знаниями характеристик разных категорий и психофизического развития детей с ООП, представлениями об особых образовательных потребностях детей, знаниями об особенностях проектирования образовательного процесса детей с ООП.



Деятельностный компонент говорит об умении применять методики и технологии организации инклюзивного образования, а также использовать разнообразные методы, приемы и формы работы с детьми с особыми потребностями, направленные на социализацию детей в школьной среде и в обществе в целом.

Рефлексивный компонент связан с формированием у педагогов умений оценивать свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, в том числе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, анализировать и оценивать свои личностные и профессиональные качества как педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. [14].

Рассмотрим взгляды современных ученых на содержание и структуру профессиональной компетентности педагога в свете развития инклюзивного образования.

Авторы Романовская И.А., Хафизуллина И.Н. представляют функциональную сферу инклюзивной компетентности в качестве системы операционных ключевых компетенций, каждая из которых содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций [15]:

- диагностическая, как способность определения уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных обучающихся, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования;

- прогностическая, как способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования;

- конструктивная, как способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки целей, адекватных данным диагностики (как общих, так и индивидуальных) и грамотного планирования педагогического процесса, с учетом разных образовательных потребностей обучающихся, варьирования формами, методами и средствами обучения;

- организационная, как способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода (например, обучение согласно индивидуальной учебной программе);

- коммуникативная, как способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;

- технологическая, как способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования с учетом разных образовательных потребностей;

- коррекционная, как способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;

- исследовательская, как способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу.

Анализ содержания ключевых содержательных и операционных компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, позволяет более детально представить результаты образовательного процесса в рамках повышения квалификации, направленного на ее развитие, а, следовательно, более эффективно его конструировать и осуществлять.

Авторы считают, что высокий уровень развития инклюзивной компетентности учителей позволит им эффективно осуществлять педагогическую деятельность, обеспечивая включение в среду общеобразовательной школы всех детей, имеющих особые образовательные потребности, включая детей, испытывающих трудности в обучении, связанные с социальными, языковыми, культурными причинами и др.

Рассматривая содержание подготовки педагогов к реализации идей инклюзии Д. Н. Корнеев, Н. Ю. Корнеева [16], А. А. Саламатов [15] утверждают, что в профессиональном обучении в архитектонику инклюзивной компетентности современных педагогов структурируются содержательные компетентности: профессионально-мотивационная, профессионально-когнитивная, профессионально-рефлексивная и ключевая компетентность – профессионально-операционная.

Формированию инклюзивной компетентности в процессе профессиональной подготовки посвящены труды И. Н. Хафизуллиной. Согласно ее исследованиям, инклюзивная компетентность – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение ребенка с ООП в среду общеобразовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [15].

В результате исследований О.В. Клезович делает вывод о том, что инклюзивная компетентность – это интегративная профессиональная характеристика личности и деятельности педагога в условиях инклюзивной практики, которая характеризуется совокупностью взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, инклюзивных знаний и умений, способов и опыта деятельности, профессионально-личностных качеств педагога, а также способностью к самоанализу собственной деятельности, позволяющих эффективно осуществлять процесс обучения в условиях инклюзии с учетом различных образовательных потребностей обучающихся с целью личностного развития и саморазвития каждого из них [17].

Согласно исследованиям В.В. Хитрюк, инклюзивная готовность педагога представляет собой системную характеристику личности субъекта профессионально-педагогической деятельности, включающую в себя инклюзивный аттитюд (социальная установка педагога на работу в условиях инклюзивного образования) – предшествующую активность, предрасположенность (настроенность) и готовность действовать определенным образом [18]. Компетентностная модель инклюзивной готовности педагога, по выводам автора, представляет собой комплекс академических,

профессиональных и социально-личностных компетенций, определяющих содержание каждого структурного компонента с учетом потребностей всех субъектов инклюзивного образовательного пространства. Инклюзивная готовность педагога определяется как системное интегральное качество субъекта профессиональной педагогической деятельности, которое предопределяет профессиональный выбор, направленность, поведенческие стратегии и методы профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях инклюзивного образования [18].

Автор О.А. Козырева представляет инклюзивную готовность педагога как уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации, включающий три группы специальных компетенций: организационно-управленческие, образовательные и методические [17]. Автор, основываясь на анализе литературных источников, представляет структуру инклюзивной готовности следующими взаимосвязанными компонентами: ценностно-мотивационным, когнитивным, рефлексивным, коммуникативным, аффективным, операционально-деятельностным [4].

Раскрывая вопрос о структуре и компонентах инклюзивной компетентности, И.Н. Хафизуллина в своих исследованиях относит инклюзивную компетентность к уровню специальных профессиональных компетентностей. В структуру инклюзивной компетентности учителя она включает содержательные (мотивационную, когнитивную, рефлексивную) и ключевые операционные компетенции [7].

В трудах Ю.В. Мельник можно увидеть несколько иные компоненты, поскольку в рамках ее структурно-функционального видения в компетентностной системе учителя инклюзивного класса выделяются такие блоки, как: гносеологический, методологический, методический, личностный психозэмоциональный, бихевиоральный, превентивный, интервентный, компенсаторный, креативный, трансакционно-коммуникативный, прогностический [16].

Л.Н. Блинова в своих трудах выделяет такие компоненты инклюзивной компетентности, как мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-практический, эмоционально-волевой и рефлексивный [19].

Как видим, разнообразие компонентов в структуре инклюзивной компетентности говорит о неоднозначности определения содержания данного понятия, а также об актуальности рассмотрения сущностных характеристик. [20].

С.В. Алехина и соавторы подчеркивают, что инклюзия охватывает глубокие социальные аспекты жизни школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка, которую возможно обеспечить только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. Здесь должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого

обычного. Для детей с ООП принцип инклюзивного образования означает, что разнообразию особых потребностей обучающихся должна соответствовать образовательная среда, которая является для них наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Реализация этого принципа означает, что:

- все дети должны быть включены в образовательную и социальную жизнь школы по месту жительства;
- задача инклюзивной школы – построить систему, удовлетворяющую потребности каждого;
- в инклюзивных школах все дети, а не только дети с особыми потребностями, обеспечиваются поддержкой, которая позволяет им быть успешными, ощущать безопасность и уместность [21].

Первичной и важнейшей ступенью подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений ее специалистов и уровня их профессиональных компетентностей. Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности (профессиональной, психологической и методической) учителей массовой школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Основным психологическим «барьером» являются страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с детьми с ООП. Это ставит серьезные задачи не только перед психологическим сообществом сферы образования, но и методическими службами, а главное – перед руководителями организаций образования. Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в сфере специальной педагогики, специальной и педагогической психологии, которая обеспечит понимание и реализацию подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы, – это работать с детьми с разными возможностями в обучении и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий педагогов общего и специального образования – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Сегодня как никогда видно, что существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей специального образования – источник методической помощи инклюзии.

В практике многих организаций образования встречаются случаи насильственного «внедрения сверху» инклюзивного образования, что неизбежно

влечет за собой разного рода негативные последствия. Из-за неготовности школы к инклюзивному образованию возникает опасность имитации «инклюзии» и через это – дискредитации самой идеи инклюзивного образования. Опасность имитации возникает вследствие того, что при определенных организационных условиях инклюзивное образование может превратиться в «модную» популярную тенденцию без глубоких качественных изменений самого образовательного и воспитательного процесса.

Главным направлением специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе общего образования, на данном этапе должны стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных практик, поиск эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается данными авторами через два основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности в данном исследовании выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий детей;
- готовность педагогов моделировать урок и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей детей с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие детей с различными особыми образовательными потребностями (принятие-отторжение);
- готовность включать детей с различными особыми образовательными потребностями в деятельность на уроке (включение-изоляция)
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [21].

В публикациях Ивенских И.В. профессиональная готовность педагога рассматривается под призмой профессиональных компетенций. Автор подчеркивает, что понятие «компетенция» включает в себя область знаний и навыков, умений и практических способов деятельности, в которых человек хорошо осведомлен и может применять их в практической деятельности. Другими словами, компетентный человек более эффективно действует в ситуации, в которой он «разбирается».

Профессиональная компетенция педагога – понятие многогранное, включающее в себя как теоретические знания, так и владение способами их применения в практической педагогической деятельности.

Профессиональная готовность к педагогической деятельности свидетельствует о качестве подготовленности педагога, наличии у него

необходимых компетенций. Требования, предъявляемые в настоящее время к профессиональной компетентности педагога, ориентированы на личностные образовательные потребности каждого обучающегося.

Исходя из этого, переход к инклюзивному образованию как личностно-ориентированному, направленному на выявление и развитие индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося, доступному для всех детей, не представляется чем-то невозможным.

На современном этапе развития общества, когда взят курс на предоставление равных прав на образование и социальную адаптацию для всех детей, актуализируется вопрос о необходимости педагогов, обладающих «новым типом профессионализма» и готовых к педагогической деятельности в условиях инклюзивной школы.

Опираясь на требования к профессиональной компетенции учителя, работающего в условиях инклюзивного образования, главный фокус делается на его компетентность, то есть возможность эффективно действовать в нестандартной ситуации, требующей мобилизации всех имеющихся знаний и навыков [22].

Многие исследователи понимают, что эффективная реализация инклюзивного образования невозможна без специального психолого-педагогического сопровождения как всего процесса в целом, так и его отдельных компонентов. К примеру, Н.Я. Семаго [23] считает необходимым создание модели и разработку практических технологий психолого-педагогического сопровождения. В другой публикации [24] автор выделяет такие важные аспекты инклюзивного образования, как:

- ценностный (признание ценности каждого ребенка);
- организационный (создание инклюзивной образовательной среды на каждом возрастном этапе);
- содержательный (адаптация образовательных программ возможностям детей с ООП).

В связи с этим необходимо уделять пристальное внимание подготовке педагогов с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности. Педагоги должны получать не только достаточную теоретическую подготовку в области специальной педагогики и психологии, но и иметь возможность на практике наблюдать опыт инклюзивного взаимодействия. Далее Н.Я. Семаго [196] предлагает соблюдать следующие условия для эффективного протекания процесса образовательной инклюзии:

- принятие философии инклюзии;
- готовность к трудностям и изменениям;
- внешняя поддержка педагога;
- законодательное регламентирование инклюзивного образования;
- сотрудничество с другими организациями образования;
- сотрудничество с ресурсными центрами;
- наличие подготовленных кадров;
- преемственность в образовательной инклюзии;

- сотрудничество команды специалистов и др.

Наряду с этим автор С.В. Алехина [25] выделяет ряд основных направлений ресурсного обеспечения инклюзивного образования:

- 1) Научно-методическое обеспечение;
- 2) Психологическое сопровождение всех участников инклюзии;
- 3) Взаимодействие всех уровней образовательной системы;
- 4) Разработка практико-ориентированных маршрутов индивидуального развития детей с ООП;
- 5) Моделирование и создание инклюзивной образовательной среды.

Следовательно, крайне важным и необходимым условием в инклюзивном образовании является сформированная психологическая готовность педагогов к работе. Психологическая готовность к инклюзивной деятельности определяется особенностями этой деятельности и включает в себя профессионально важные качества, которые побуждают, стимулируют, координируют данную деятельность [22].

По мнению авторов, структура психологической готовности к педагогической деятельности определяется особенностями данной профессиональной деятельности. Поэтому в структуре психологической готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзии предлагается рассмотрение следующих компонентов:

- мотивационно-ценностный, характеризующий не только внутреннюю мотивацию педагога, но и его отношение к детям как ценности;
- деятельностный, заключающийся в активной практике педагога, ищущего нестандартные подходы, разрабатывающего индивидуальные образовательные маршруты для детей с ООП;
- оценочно-рефлексивный, позволяющий педагогу анализировать и критически оценивать свои профессиональные возможности и достижения.

Данный компонент призван активизировать педагога к самосовершенствованию и самообразованию.

Профессиональную готовность педагога к инклюзии определяет уровень его знаний и компетенций, позволяющий эффективно осуществлять педагогическую деятельность. Готовность педагогов к работе в сфере образовательной инклюзии является целью и результатом подготовки и переподготовки педагогических кадров, отвечающих современным запросам общества.

Большинство исследователей обращают внимание на то, что «инклюзивная готовность» или готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзии – структура динамичная, требующая от педагога постоянного совершенствования и поиска новых путей решения педагогических задач.

Готовность к работе в данной области определяется не только и не столько знаниевой подготовкой, но, в первую очередь, психологической готовностью к работе с детьми с разными особыми потребностями.

Психологическая готовность как особая форма психического состояния человека, выражающаяся в готовности субъекта к деятельности в определенных

условиях, является сложным личностным образованием, требующим длительного формирования в ходе целенаправленного обучения.

Психологическая готовность регулирует устойчивость деятельности субъекта исходя из прошлого опыта, осознания смысла и важности деятельности, из возможности самореализации в данной деятельности, придает человеку решимость и уверенность в успехе.

Исследование структуры педагогической готовности сводится к вычленению ряда компонентов. У разных авторов структурные компоненты различаются, но в обобщённом виде можно выделить три составляющих: теоретическую, практическую и психологическую.

По выводам авторов, структура психологической готовности к педагогической деятельности определяется особенностями данной профессиональной деятельности [22].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности формируется в процессе профессионального обучения.

В этой связи, рассматривая дидактическую модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов, Хитрюк В.В. определяет ее как теоретическую систему, представленную компонентным конструктом иерархически и структурно взаимосвязанных между собой элементов, целостно отображающую качества, порядок, отношения между ними и предназначенную для проведения анализа, планирования и проектирования дидактических действий в обеспечении достижения образовательных результатов.

Модель, как правило, представлена конструктом, который соответствует цели и даёт возможность рассмотреть характеристики объекта исследования как единого целого [18].

Моделирование процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов предполагает:

- формулирование социального заказа, определяющего содержание инклюзивной готовности будущих педагогов;
- выявление особенностей профессионально-педагогической деятельности и функциональной нагрузки педагогов в условиях инклюзивного образования на основе структурно-функционального анализа педагогической деятельности;
- установление условий, определяющих гармоничность компонентов инклюзивной готовности, их баланса и взаимовлияния в структуре феномена;
- определение компетентностного наполнения модели педагога инклюзивного образования, формулирование образовательных результатов и образовательных эффектов языком академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, а также выявление компетентностного наполнения каждого структурного компонента инклюзивной готовности;
- установление содержательных взаимосвязей между компонентами инклюзивной готовности и компонентами профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;
- обозначение этапов процесса формирования инклюзивной готовности в структуре профессиональной подготовки будущих педагогов;



- выявление педагогических условий эффективного формирования инклюзивной готовности будущих педагогов;
- разработку педагогических технологий, методов, организационных форм формирования инклюзивной готовности будущих педагогов в образовательном пространстве учреждения высшего образования;
- определение критериев и показателей результативности дидактической модели;
- разработку инструментария мониторинга сформированности комплекса компетенций, составляющих компоненты инклюзивной готовности будущих педагогов.

В качестве методологической основы данной дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов автор предлагает компетентностный подход, реализация которого предполагает создание условий «переплавки» знаний в компетенции – способность и готовность действовать в актуальной практической профессиональной ситуации. Дидактическая модель формирования готовности у будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода включает организационные и содержательные составляющие образовательного процесса (содержание учебных дисциплин учебного плана подготовки специалистов на первой ступени высшего педагогического образования), синтезированные в блоки (мотивационный, содержательный, процессуально-технологический, контрольно-результативный) и объединённые логикой достижения образовательных результатов – формирования комплекса академических, профессиональных, социально-личностных компетенций.

В ценностно-смысловое содержание дидактической модели формирования инклюзивной готовности будущих педагогов авторы включают:

1) положения Конвенции о правах инвалидов, определяющие невозможность исключения лиц с инвалидностью из системы общего образования, а детей-инвалидов – из системы бесплатного и обязательного начального или среднего образования; обеспечение наравне с другими доступа к инклюзивному качественному бесплатному начальному и среднему образованию в местах проживания; обеспечение разумных приспособлений, учитывающих индивидуальные потребности каждого [26, ст. 21];

2) признание в качестве основных целей образования лиц с особыми потребностями их социализацию и интеграцию в социум [26, ст. 24], что предполагает овладение ими жизненными, социально-личностными и по возможности профессиональными компетенциями, а следовательно, владение педагогами умениями формировать эти компетенции;

3) приоритет общечеловеческих ценностей как основной стратегии социокультурной жизни [27], когда основополагающей ценностью является сама жизнь, имеющая различные формы проявления, проблема её сохранения и развития в природной и культурной формах, а также нравственные ценности;

4) положения Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями,

определяющими безусловное признание права ребёнка на уникальность его индивидуальности: «Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности. Необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей» [110, с. 160]. В содержании инклюзивной готовности педагога это означает сформированное намерение и способность оптимизировать содержание образования и определить образовательные результаты с учётом индивидуальных возможностей и образовательных потребностей каждого ребёнка;

5) ценностные ориентиры педагога, обеспечивающие его самоопределение, способность и намерение принять каждого ребёнка, каждого участника инклюзивного образовательного пространства, «осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения» [28].

Подтверждая важность вопроса инклюзивной готовности и практикующих, и будущих педагогов, авторы В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева предлагают методику диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов.

Структура инклюзивной готовности включает когнитивный, эмоциональный и мотивационно-конативный, коммуникативный и рефлексивный компоненты, содержание которых определяется характером и профессиональной деятельностью в конкретных условиях [6].

Эффективность внедрения практик инклюзивного образования определяется среди прочих возможностями выявления и мониторинга инклюзивной готовности как практикующих, так и будущих педагогов, позволяющими своевременно вносить необходимые коррективы в содержание их подготовки и профессиональной деятельности.

В качестве составляющих компонентов системы исходных признаков («эмпирических индикаторов») методики диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов авторы предлагают:

- аспекты инклюзивной готовности (психологический и педагогический);
- компоненты инклюзивной готовности (когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный, коммуникативный, рефлексивный) – шкалы;
- комплекс компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание каждого компонента инклюзивной готовности.

Методика диагностики инклюзивной готовности будущих педагогов представлена утверждениями (суждениями) с балльными шкалами (от 1 до 10 баллов: «1» – абсолютно не согласен, категорически возражаю, никогда не намерен так поступать, это не обо мне», «10» – безусловно согласен, всячески поддерживаю, всегда намерен так поступать, это обо мне). По своему содержанию суждения отражают образовательные результаты – компетенции, определяющие компоненты готовности будущих педагогов к эффективной профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного

образования. Анализ данных по шкалам в соответствии с аспектами инклюзивной готовности отражает полную общую картину актуального состояния и динамики процесса формирования изучаемого феномена.

Педагогический аспект инклюзивной готовности раскрывает предрасположенность к реализации всех компонентов педагогической деятельности. В определении структуры педагогической деятельности нельзя не согласиться с исследователями, которые выделяют конструктивный, организаторский, коммуникативный и рефлексивный компоненты [3;4]. Предлагаемая структура педагогической деятельности может быть спроецирована и отражать составляющие педагогического аспекта инклюзивной готовности будущих педагогов. Каждая составляющая определяется рядом компетенций.

Содержание конструктивной составляющей отражает сформированные компетенции отбора, композиции, адаптации учебного материала, планирования и построения образовательного процесса, проектирования учебной среды и средств педагогического процесса. Организаторская составляющая определяется системой действий, направленных на включение обучающихся в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности и общения. Коммуникативная составляющая предполагает установление педагогически целесообразных отношений педагога с учащимися, всеми участниками инклюзивного образовательного пространства, социальными институтами, общественными организациями.

Рефлексивная составляющая отражает получение обратной связи, анализ эффективности собственной деятельности, а также деятельности и взаимодействия детей в инклюзивном образовательном пространстве.

Психологический аспект инклюзивной готовности основывается на заблаговременной (ранее сформированные установки, опыт, мотивы) и ситуативной («динамическое целостное состояние личности, внутренняя настроенность на определённое поведение, мобилизованность всех сил на активные, целесообразные, успешные действия в конкретный момент» [2]) предрасположенности к выполнению профессиональной деятельности. Психологический аспект инклюзивной готовности включает составляющие:

1) мотивационную (потребность успешно выполнить поставленную задачу, интерес к профессионально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, стремление добиться успеха, мотивы деятельности и др.);

2) познавательную (понимание профессиональных функций и задач, оценка их значимости, знание средств достижения цели и др.);

3) эмоциональную (чувство ответственности за процесс и результат работы, уверенность в успехе каждого ребёнка, воодушевление и др.);

4) волевую (настроенность, мобилизацию сил и возможностей для успешных действий, управление собой, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, и др.) [29].

Анализ литературы свидетельствует, что формирование психологического аспекта готовности детерминировано личностными особенностями, уровнем подготовленности, полнотой информации. При этом отмечается, что последняя детерминанта оказывается наиболее значимой и важной.

Когнитивный компонент инклюзивной готовности включает восприятие и осознание инклюзивного образования как объекта установки, его концептуальной идеи, сущности, факторов, определяющих его эффективность, а также знания, характеризующие познавательную деятельность и личность детей с ООП, представления об организации и содержании образовательного процесса в условиях инклюзивного образования. Примерами суждений, раскрывающими содержание когнитивного компонента педагогического аспекта, являются следующие утверждения: «я знаю особенности учебной деятельности разных категорий детей с ООП», «дети с ООП должны и могут учиться вместе со своими сверстниками», «сущность инклюзивного образования состоит в обеспечении условий совместного обучения всех детей» и др.

Примеры утверждений, характеризующих когнитивный компонент психологического аспекта: «обычные дети не хотят взаимодействовать с детьми с ООП», «обычный класс – оптимальное место обучения ребёнка независимо от его особенностей», «для успешности моей работы в условиях инклюзивного образования следует установить контакт с родителями детей с ООП» и др.

Эмоциональный компонент инклюзивной готовности включает аффективные реакции и эмоциональную оценку (чувства, переживания), связанные с инклюзивным образованием как объектом социальной установки, детьми с особыми образовательными потребностями и другими участниками инклюзивного образовательного пространства. Этот компонент лежит в основе спонтанного неосознанного формирования моделей и способов поведения в условиях профессиональной деятельности. Эмоциональный компонент содержательно объединяет педагогический и психологический аспект. Поэтому некоторые суждения, раскрывающие содержание эмоционального компонента, могут быть характеристиками как педагогического, так и психологического аспектов. Примерами суждений эмоционального компонента инклюзивной готовности будущих педагогов являются: «мне симпатична идея инклюзивного образования», «чем меньше думаю об инклюзивном образовании и детях с ООП, тем лучше себя чувствую», «я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятным явлением», «я чувствую психологическую неготовность к работе с детьми с ООП в условиях инклюзии» и др. [29].

Мотивационно-конативный компонент инклюзивной готовности представлен побудителями непосредственного выражения установки в профессиональном поведении (мотивы, намерения, ценности и др.), а также планы, замыслы действий. Примерами суждений мотивационно-конативного компонента психологического аспекта являются: «цель моей профессиональной деятельности – научить всех детей жить в обществе (социализация)», «я смогу мобилизовать все силы и эффективно работать в условиях инклюзии», «я с

удовольствием осваиваю приёмы и способы работы с детьми с ООП» и др. Примеры утверждений мотивационно-конативного компонента педагогического аспекта: «я могу составить индивидуальную программу обучения ребёнка с ООП», «я могу определить образовательные потребности каждого ребёнка», «я сотрудничаю с общественными организациями людей с инвалидностью», «я умею отбирать учебный материал в соответствии с образовательными потребностями каждого ребёнка, в том числе и с учётом особых потребностей детей» и др.

Коммуникативный компонент инклюзивной готовности определяет способность педагога организовывать взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и использовать адекватные средства и техники коммуникации. Примерами коммуникативного компонента педагогического аспекта инклюзивной готовности будущих педагогов являются суждения: «я умею проводить консультации и при необходимости обучать родителей и обычных и детей с ООП», «я владею приёмами организации сотрудничества между всеми детьми и могу применять их», «я владею пиктограммным письмом и методикой его использования в общении с любыми «неречевыми» детьми», «в общении я всегда стремлюсь к психологическому комфорту всех собеседников» и др.

Рефлексивный компонент инклюзивной готовности включает анализ собственной педагогической деятельности, деятельности обучающихся, взаимодействия педагога и детей в образовательном процессе, результатов образовательного процесса. Примеры суждений рефлексивного компонента педагогического аспекта: «я всегда стараюсь анализировать достоинства и ограничения собственной педагогической деятельности», «неуспех ребёнка с ООП – это педагогическая проблема, связанная с работой педагога» и др., а примерами суждений рефлексивного компонента психологического аспекта являются: «я стараюсь «увидеть» себя как педагога глазами всех детей, в том числе и детей с ООП», «я всегда осознаю свои чувства, планирую и контролирую свои действия» и др. [29].

Изучению рефлексивного компонента инклюзивной готовности педагогов уделено пристальное внимание в работах многих исследователей.

К примеру, И.Н. Хафизулина отмечает, что данный компонент «включает рефлексивную компетентность, проявляющуюся в способности анализа собственной учебной, профессиональной деятельности, связанной с осуществлением инклюзивного обучения, в ходе которого осуществляется сознательный контроль за результатами своих профессиональных действий, анализ реальных педагогических ситуаций» [30, с. 8–12]. В качестве одного из критериев сформированности инклюзивной компетентности учителей И.Н. Хафизулина также выделяет рефлексивный как способность педагога к рефлексии в условиях инклюзивного обучения, в результате которого осуществляется самоконтроль профессиональных действий, анализ реальных педагогических ситуаций [30, с. 10, 11].

И.В. Возняк представляет готовность педагога к инклюзивному образованию детей как «интегральную, личностно-профессиональную характеристику, отражающую ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования. Одним из компонентов готовности педагога является рефлексивный как совокупность профессионально значимых качеств педагога инклюзивного образования: эмпатия, ответственность, рефлексивность» [31].

Далее Е.В. Кетриш утверждает, что рефлексивный компонент представляет собой умения педагогов оценивать свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами образования, в том числе с детьми с особыми потребностями, а также умения анализировать и оценивать личностные и профессиональные качества в условиях реализации инклюзивного образования; наличие рефлексии позволяет человеку сознательно планировать, регулировать и контролировать образовательный процесс и решать педагогические задачи [32, с. 104].

По мнению О.С. Кузьминой, рефлексивно-оценочная готовность характеризуется умениями анализировать контекст затруднений и проблем отдельного ребенка и детского коллектива; способностью оценивать результаты построения инклюзивной образовательной среды; умениями выявлять эффективные способы организации взаимодействия субъектов инклюзивного образования; умениями работать в междисциплинарной команде; способностями оценивать собственную профессиональную деятельность, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в этой области [33, с. 11].

Авторы С.Ю. Степанова и Г.Ф. Похмелкина определяют рефлексивную компетентность как профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивных способностей, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу в профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности [34, с. 36].

По утверждению И. А. Турченко, рефлексивный компонент в структуре инклюзивной компетентности «выражает способность к самоанализу результатов профессиональной деятельности в условиях инклюзивной практики, к сознательному контролю за результатами своих профессиональных действий и их корректировке» [35, с. 10].

С позиции С.А. Дружилова, рефлексивный компонент профессиональной компетентности педагога – это наличие умения сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста,

совершенствования мастерства, смысловтворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы [36].

Как отмечает В.В. Хитрюк, «компоненты инклюзивной готовности педагога объединены в систему с присущими ей характеристиками: целостности, эмерджентности и интегративности, иерархичности, открытости, устойчивости. Целостность инклюзивной готовности педагога означает, что каждый ее структурный компонент вносит вклад в развитие целевой функции инклюзивной готовности... Кроме этого, целостность инклюзивной готовности означает, что сила связи между компонентами инклюзивной готовности выше силы связей ее отдельных компонентов с элементами внешней среды, изменение любого компонента приводит к изменению свойств системы в целом...» [18].

Структура рефлексивной компетентности представлена авторами как один из структурных компонентов системы инклюзивной компетентности педагога (рисунок 1).

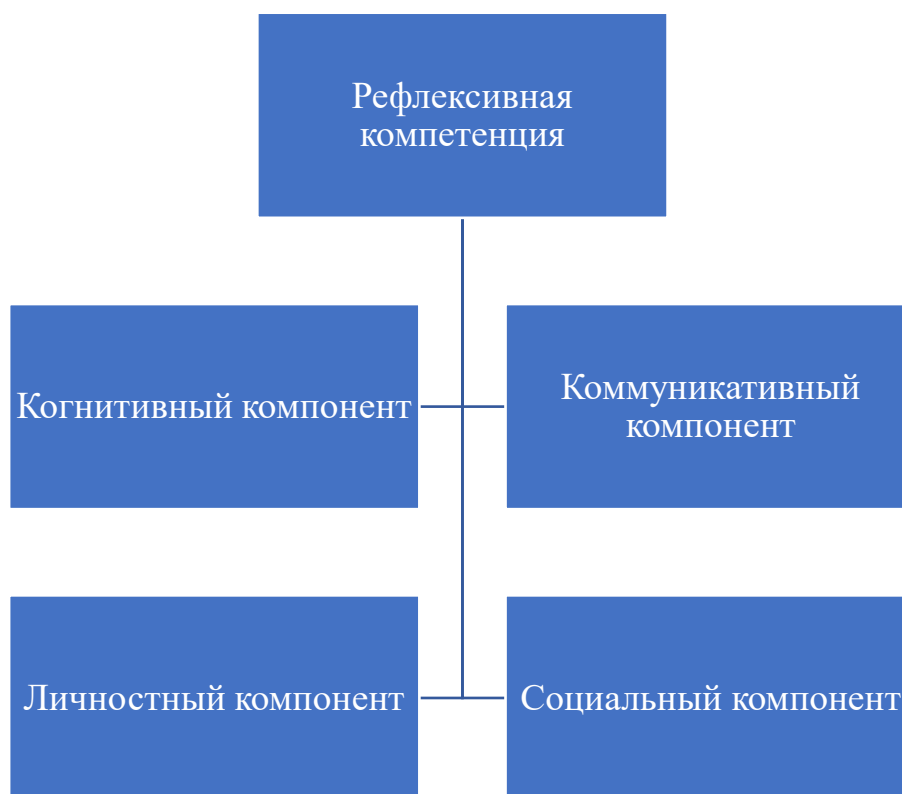


Рисунок 1. Структура рефлексивной компетентности педагога

Развитие инклюзивной компетентности педагогов как неотъемлемое условие реализации инклюзивного образования требует детального изучения содержания и структуры отдельных компонентов, в том числе и рефлексивной компетентности [18].

Таким образом, рефлексивную компетентность можно определить как способность педагога к самоанализу педагогической деятельности, анализу собственных знаний в области инклюзивного образования, эмоционального состояния участников образовательного процесса, что позволяет сознательно

регулировать и контролировать профессиональную деятельность при реализации инклюзивного образования.

Рефлексия – это системообразующий компонент в профессиональной деятельности педагога общего образования. Формирование инклюзивной компетентности педагога невозможно без формирования рефлексивной компетентности. Стремление педагога к постоянному самообразованию, самосовершенствованию данных компетенций позволит качественно на новом уровне реализовывать инклюзивное образование. В связи с этим весьма актуальным является развитие и поиск путей совершенствования у педагогов рефлексивной компетентности. Перспективы дальнейших исследований заключаются в осуществлении на основе подобранных методик диагностики педагогических работников в части развития рефлексивной компетентности для определения условий и направлений совершенствования данной компетентности [18].

Не вызывает сомнения утверждение о том, что профессия учителя – одна из самых внутренне противоречивых. Ее диалектика строится на противоборстве консерватизма и новаторства, тенденции к сохранению традиций и постоянному обновлению, к отрицанию себя вчерашней. Так и теперь, в век информационных технологий, время требует изменения самих функций учителя. Если раньше основная функция учителя заключалась в трансляции общественного опыта (в виде знаний и способов познания), то в современной школе от учителя ожидают решение задачи проектирования и управления процессом индивидуального интеллектуального развития каждого конкретного ученика [37].

Соответственно на первый план выходят такие формы деятельности учителя, как разработка индивидуальных стратегий обучения разных детей, учебно-педагогическая диагностика, индивидуальное консультирование и т.д. (Холодная, 2002). Практическая реализация такой деятельности предполагает высокий уровень профессионализма учителя, важным компонентом которого является его способность к профессиональной рефлексии.

Характерной особенностью разработки категории рефлексии и направлений исследования рефлексивного сознания в современной психологии рефлексии является опора на такие известные общефилософские трактовки, как:

- а) способность разума обращать свой «взор» на себя;
- б) мышление о мышлении;
- в) анализ знания с целью получения нового знания;
- г) самонаблюдение за состоянием ума или души;
- д) исследовательский акт, направленный человеком на самого себя и т.п.

[38].

Понятийно, процессуально и функционально рефлексия связана с самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием. Специфика исследования проблем рефлексии состоит в том, что в качестве объекта рефлексии выступают сами процессы рефлексии, способы регуляции человеком собственного поведения и, наконец, собственное, или личное сознание [39].



Общим подходом среди многих ученых к пониманию сущности рефлексии и рефлексивного сознания служит представление С.Л. Рубинштейна о рефлексии как способе жизнедеятельности, согласно которому существуют два способа жизни и, соответственно, два вида рефлексии: внешняя и внутренняя [40].

Феномен рефлексии как один из специфических, тотальных и характерных черт сознания и бытия человека имеет ряд научных определений.

Рефлексия – это:

- предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания;

- принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок;

- (от лат. *reflexio* – отражение) – размышление, полное сомнений, противоречий, анализ собственного психического состояния.

- (от англ. *reflection*) – мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя, собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений к себе и к другим, своих задач, назначения и т.д.

- процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний.

- центральная характеристика сознания, его ядро, как осознание собственного Я.

- разрыв, раздвоение, выход из поглощенности жизнедеятельностью за пределы любого непосредственного «автоматически» текущего процесса или состояния, благодаря которому происходит «запуск» непосредственно рефлексивного сознания и т.п.

Представленные выше определения свидетельствует о сложности и многомерности данного феномена как объекта и предмета исследования.

Несмотря на сложность и многоаспектность феномена рефлексии современная психология рефлексии как новая отрасль психологической науки имеет достаточно разработанный концептуальный, категориальный и методический аппарат, содержащий представления об уровнях, механизмах, формах и типологии рефлексии [41].

#### *Уровни рефлексии*

Понятие «уровень рефлексии» ввел В.А. Лефевр. Он полагал, что у человека может быть столько уровней рефлексии, сколько шагов можно сделать, охватывая и по-новому отражая на каждом последующем шаге содержание предыдущего. В современной психологической литературе описывается пять таких шагов (уровней) акта рефлексивного сознания [36; 39; 42].

Первый уровень связан с моментом начала, зарождения рефлексии. Одним из необходимых условий ее рождения и развертывания является полная остановка, прекращение непрерывного естественного хода какого-либо процесса. Уже само это условие может оказаться основой первичного различия субъектом «себя» и осуществляемого им движения.

Второй уровень рефлексии связан с необходимостью фиксации случившейся остановки и самого остановленного процесса в некотором ином преобразованном выражении (типа речедействие, мыследействие, «фигура движения», «схема пути» и др.).

Третий уровень – осознание, или объективация (по Д.Н. Узнадзе). Условием появления данного уровня рефлексии являются остановка (прерывание какого-либо процесса) и ее фиксация, произошедшие на первом и втором уровнях. На третьем уровне рефлексии субъектом осознается, объективируется обмен некоторой как бы «моей нормы», «моего правила», «моего приема действия» и т. п.

Четвертый уровень рефлексии связан с предельным обобщением объективированного содержания (например, в законе, принципе, общем методе), а тем самым и с отчуждением от него, то есть освобождением от субъективной пристрастности к нему, которая проявляется на третьем уровне. Здесь становится возможным осуществление подлинно теоретической деятельности общественно развитого человека, реализация им действительных субъект-объектных отношений в познании. Для научно-теоретического сознания четвертый (предельный) уровень рефлексии является вполне достаточным для реализации познавательных целей.

Между тем существует более глубокий уровень рефлексии (пятый) – духовно-практический. Здесь рефлексия связана с философским осмыслением самой этой гносеологической ситуации, с выходом за пределы субъект-объектных взаимодействий, с перестройкой этой очевидной и массивной структуры сознания, с трансцендированием в область жизненных смыслов самих этих структур [42].

Таким образом, современные психологи в целостном рефлексивном акте выделяют пять взаимосвязанных уровней (шагов), охватывающих рефлексивную активность сознания от момента начала, зарождения рефлексии и до момента осознания личностных смыслов:

- 1) остановка;
- 2) фиксация;
- 3) объективация;
- 4) обобщение;
- 5) осмысление гносеологической ситуации с переходом на трансцендентальный уровень сознания;

Уровни рефлексивного акта рассматриваются как этапы рефлексивного мышления как у индивидуального, так и у коллективного субъекта познания и деятельности.

#### *Механизмы рефлексии.*

Одним из новых направлений исследования рефлексии стала разработка моделей рефлексивного мышления. В современной психологии рефлексии представлено несколько моделей рефлексии, объясняющих ее внутренние механизмы:

- графическая модель рефлексии (в разработке В.А. Лефевра) представляет собой систему взаимно отображающих друг друга зеркал и используется при изучении межличностных отношений в социальной психологии;

- нормативно-деятельностная модель рефлексии (в разработке Н.А. Алексеева и Г.П. Щедровицкого) представлена в виде описания этапов интеллектуальной деятельности (остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация). Используется при изучении индивидуальной и коллективной мыследеятельности;

- личностно-смысловая модель рефлексии (в разработке И.Н. Семенова) описывается как последовательная смена типов осуществления своего Я: репродукция стереотипов, регрессия переживания, кульминация вдохновения, прогрессия самосознания, продукция инновации. Используется при решении проблемно- конфликтных ситуаций, возникающих в творческой деятельности субъекта (субъектов) [43].

#### *Формы рефлексии.*

Еще одна линия анализа феномена рефлексии связана с изучением ее форм, которые проявляются на соответствующих уровнях (этапах) становления и развития сознания и самосознания.

В качестве исходных представлений о формах рефлексии как системы организации рефлексивного сознания человека принимаются идеи Г. Гегеля о полагающей, сравнивающей и определяющей рефлексии. В современной психологической и философской литературе кроме трех форм рефлексии, описанных Г. Гегелем, различают еще две: синтезирующую и трансцендирующую [42].

Полагающая рефлексия – производит самое первое отличие самости субъекта от его природной жизнедеятельности. Субъект впервые разграничивает Я и не-Я. При такой форме рефлексии субъект производит как бы самое первое выделение себя в мире, самое первое высвобождение сознания из поглощенности его бытием. При этом сознание перемещается из одной поглощающей организованности в другую, но сам этот переход остается неосознанным. Осознание становится возможным при следующей форме рефлексии – сравнивающей.

Сравнивающая рефлексия – обеспечивает опознание субъектом себя в налично данном, очевидном мире и отождествление с ним. Сравнивающая рефлексия являет себя в постоянном облике, как некая очевидность, конкретным проявлением которой служат эталоны, образцы, правила, социальные нормы и санкции. Таким образом, сравнивающая рефлексия – это характерная черта полуобразованного сознания. Опознание субъектом себя в мире и отождествлении себя с ним («Я – это мир»; «Мир – это Я») опять же характеризует только всепоглощающую очевидность, наличность данного, хотя и на другом уровне осознания.

Определяющая рефлексия – впервые обнаруживает несовпадение и противоположность Я (как субъекта) и не-Я (как объекта). Определяющая рефлексия существует в форме понятия, которое выступает и как форма

данности некоторой объектности, и как средство его мысленного воспроизведения. Своеобразие такой ситуации осознания можно выразить следующим образом: «Я знаю – это ...» и «Я знаю, что знаю это ...», но «Я не знаю, что Я в этом». Обнаружение последующего обстоятельства есть первый шаг в работе следующей формы рефлексии – синтезирующей.

Синтезирующая рефлексия характеризует сознание себя в мире, осознание самооценки своего существования, смысла своей жизни. Она, с одной стороны, обнаруживает в каждом определенном Я нечто ценное, лично-значимое и уже реализованное в действительности, а с другой стороны, обнаруживает и не-Я, то есть то, что еще не стало, но становится действительностью. Синтезирующая рефлексия есть первый шаг на пути снятия структурного противостояния субъекта и объекта. Такая рефлексия позволяет субъекту не только осознать свое пребывание в мире или взаимодействие с миром, но и вообще выйти за пределы самого себя, своих отношений с миром, то есть на следующую форму (уровень) рефлексии.

Трансцендирующая рефлексия – характеризует расширяющееся сознание. Эта форма рефлексии не имеет границ. Она бесконечна.

Каждая из рассмотренных форм рефлексии характеризует определенный слой (уровень) сознания (бытийно-деятельностный, рефлексивно-созерцательный). Становление каждой новой формы рефлексии приводит к эффекту расширения сознания, но ее «энергии» (т. е. энергии рефлексии) не хватает для превращения акта расширения в непрерывный процесс. Человек в становлении и развитии своего сознания может остановиться (остаться) на каком-то одном из ее уровней, и соответствующая этому уровню форма рефлексии может оказаться «на службе» у этого поверхностного слоя сознания, который поглощает сознание как целое, непрерывное, делает его уплощенным, некритичным к собственным образованиям. Это можно наблюдать при нулевой рефлексии (наивном сознании, полностью поглощенным бытием), при полагающей рефлексии (сознание типа привычек, установок, направленностей), при сравнивающей рефлексии (когда сознание поглощено очевидностями типа  $2 \times 2 = 4$ ), а также при определяющей рефлексии, где сознание контролирует, что «все должно быть научным, т. е. обоснованным наукой».

И только при достижении синтезирующей и трансцендирующей форм рефлексии происходит выход сознания за пределы самого себя, что позволяет этим формам рефлексии стать подлинным орудием собственно-личностного развития.

Выделение разных форм рефлексивного сознания в процессе его перехода от внешней рефлексии к внутренней дает основание понимать рефлексии не только как многоуровневую, но и как динамическую, развивающуюся систему [42].

Значение рефлексии в работе учителя действительно велико и многообразно. Рефлексивные процессы «буквально пронизывают всю профессиональную деятельность учителя» [44], проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и

конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется многими факторами, которые определяют полифункциональность педагогической профессии [45].

Значима роль рефлексии и в осмыслении учителем своего профессионального опыта. Ведь известно, что используется не сам по себе опыт, а мысль, выведенная из него (К.Д. Ушинский). Более того, именно соединение опыта профессионала и его рефлексии дает, по мнению Д. Познера, ключ к развитию профессионального мастерства: «опыт + рефлексия = развитие» [46]. Действительно, как показывают исследования, рефлексивная интеграция теоретических знаний учителя и его практического опыта порождают качественно новое образование профессионала, наполненное личностным смыслом – ведущие идеи, которые принимают на себя регулирующую его деятельность функцию [44].

Рефлексивное осмысление способствует “дозреванию” ведущих идей до уровня их внутреннего принятия. В результате повышается «чувствительность» учителя к проблемам профессиональной реальности, потенциал его практического мышления обогащается авторскими стратегиями (умение мыслить по-своему, самобытно), что позволяет ему, выявляя в конкретном явлении его общую педагогическую суть, принимать наиболее эффективные решения.

Овладение учителем культурой рефлексивного анализа своего профессионального опыта способствует его профессиональной и личностной зрелости. Иными словами, позволяет ему стать мудрее. Во многих источниках можно увидеть попытки ученых разобраться, в чем проявляется это свойство. Обсуждая проблему мудрости с позиции проблемы интеллектуального роста взрослого человека, Ф. Диттмен-Коли и Р. Балтес (1985) вводят понятие «синтезированного интеллекта» [45].

Такой интеллект характеризуется интеграцией разнообразных типов опыта: это и компетентность в определенных сферах предметного знания, и тонкое понимание социально-практических аспектов жизни (в том числе особая чувствительность к социально-психологическому контексту происходящего), и повышенное внимание к неизвестным, будущим, «невозможным» событиям, и рефлексивное отношение к самому себе [47].

Какие приметы в практической деятельности учителя могут выдавать в нем качества мудрого человека? Очевидно, это способность быть наблюдательным и восприимчивым, видеть сущность явлений и уметь принимать разумные решения в сложных профессиональных обстоятельствах; быть открытым к любой информации и согласовывать разные точки зрения; понимать и принимать проблемы других людей; не быть категоричным в суждениях и оценках, быть критичным в оценке любого знания, в том числе и собственного. Кстати, в указанных здесь отличительных признаках мудрости, выделенных исследователями S. Holiday, M. Chandler (1986), подчеркивается характерная для

мудрого человека вопросно-ответная форма знания, в котором высок удельный вес чувства сомнения, родственного природе рефлексии [45].

Важнейшей сферой рефлексивного анализа учителя является его профессиональное самосознание. Способность учителя анализировать и оценивать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, степень их соответствия профессиональным задачам свидетельствует о его психологической зрелости [45].

Объективно говоря, условия, в которых реализуется деятельность учителя, предоставляют ему мало возможностей для углубленного самоанализа. Так известно, что практическая деятельность учителя требует от него высокой степени оперативности и динамизма. Как свидетельствуют наблюдения ученых, в среднем каждые две минуты учебного взаимодействия с учеником ставят учителя перед необходимостью принятия решения. Стремительность, с которой меняются учебные ситуации, с одной стороны, и их повторяемость, даже рутинность, с другой, приводят к тому, что учителя редко принимают альтернативные решения, чаще поступают стереотипно, прибегая к автоматизированным образцам поведения (Robertson, Keith, 1983; Silberman, 1971) [45].

Упомянутые погрешности в профессиональном поведении учителя возникают в отсутствии практики постоянного анализа своей деятельности и самого себя как ее субъекта. Рефлексия своих действий, осуществляемая как синхронно с ними, так и ретроспективно, позволяет учителю удерживаться от импульсивных и стереотипных действий и сознательно регулировать свою деятельность с учетом всех объективных условий.

Учитель решает профессиональную задачу развития интеллекта ученика, выстраивая особую линию обучения для каждого конкретного ребенка с учетом его индивидуальных психологических особенностей. Вместе с тем он должен осознавать и степень влияния своей собственной индивидуальности на учебный процесс.

В класс приходит авторитетный учитель с прекрасной профессиональной подготовкой, имеющий авторский стиль преподавания, да к тому же и яркая личность. «Хорошо ли это для ученика?» - задаётся вопросом профессор М.А. Холодная (2002), автор многих научных работ по психологии интеллекта. Ответ, казалось бы, однозначный. Однако не всё так просто. «Для некоторых детей, чей склад ума совпадает со складом ума учителя, – это несомненная жизненная удача. Но что будет происходить с ребенком, который склонен в одиночку обдумывать проблему, тогда как учитель организует уроки в режиме активного диалога, включая детей в бурные дискуссии? Как быть ребенку, который обожает высказывать ошеломляющие его самого и окружающих суждения, «играть» с идеями, если учитель ориентирован на составление наглядных граф-схем с выделением главных фактов и основных логических связей между ними?» [47]. Да, действительно, сильный учитель рискует спроецировать свои личностные особенности в содержание урока, силой своего авторитета навязать как единственно «правильные» способы переработки информации, отражающие

его индивидуальный стиль, и сам того не желая, может затормозить интеллектуальное развитие ученика с иным, нежели у него самого, складом ума. К сожалению, немало учителей могут привести примеры о «непонятной» неуспеваемости способного по другим предметам ученика или одноклассника. Решение данной серьезной проблемы связано с соблюдением прав ребенка и поэтому учитель несет за неё особую ответственность. Осознание учителем своей индивидуальности, составляющей его Я-концепцию, должно стать частью его профессиональной культуры [45].

Ученые предлагают рассмотреть в качестве примера такую индивидуально-психологическую характеристику как когнитивный стиль. Среди многих из них выделим тот, который несет на себе влияние рефлексивных свойств. Выступая как индивидуально-своеобразный способ переработки информации об актуальной ситуации (способы ее восприятия, анализа, категоризации, оценивания и т.д.) когнитивный стиль оказывает заметное влияние на процессуальные и результирующие стороны педагогического взаимодействия.

Можно с уверенностью предположить, что в ситуации принятия решения учитель с рефлексивным когнитивным стилем проявит меньшую торопливость и большую рассудительность, что убережет его от многих ошибок, которые второпях совершают обладатели импульсивного стиля. Можно также допустить, что учитель с рефлексивным стилем будет невольно побуждать учеников к неспешным и углубленным размышлениям, в то время как импульсивный учитель будет склонен поощрять учеников за быстроту и спонтанность в генерировании идей и гипотез.

При этом рефлексивный учитель скорее всего будет «притормаживать» импульсивных учеников, укоряя их за «легкость мыслей необыкновенную», а учителя с импульсивным стилем будет невольно приводить в раздражение медлительность и нерешительность учеников с рефлексивным стилем. Но это происходит только в том случае, если этот учитель не задумывается о степени и характере влияния своей индивидуальности на учеников [45].

В настоящее время в системе образования четко обозначился подход к сопровождению, а именно – сопровождение образовательного процесса. При таком подходе объектом психолого-педагогического сопровождения является – образовательный процесс, а предметом – ситуация развития ребенка как система отношений его с миром, с окружающими, с самим собой.

При этом речь идет о том, что необходимо создавать систему психолого-педагогического сопровождения, которая должна опираться на следующие принципы: соблюдение интересов ребенка; принцип непрерывности (ребенку гарантировано непрерывное сопровождение и помощь в решении проблемы на всех этапах образовательной деятельности); принцип системности сопровождения (определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны, на которые можно будет опираться при проведении работы с ним).

Отсюда цель психолого-педагогического сопровождения – обеспечение нормального развития ребенка (в соответствии с нормой развития в соответствующем возрасте). Данная цель обуславливает постановку ряда задач:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблем с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности учащихся, родителей, педагогов.

Иногда основной акцент делается на включение учащегося в процесс взаимодействия с целью создания условий для его саморазвития, самодвижения в деятельности и взаимодействии. При таком подходе педагог может остаться вне поля действия данной системы. Не всегда внимание фокусируется на профессиональных качествах учителя и его психолого-педагогической компетентности [48].

Совершенствование образовательного процесса в современной школе включает не только изменение содержания изучаемых дисциплин, но и изменение подходов к методикам преподавания, расширение арсенала методических приемов, активизацию деятельности обучающихся в ходе урока. Важно, чтобы учащийся не был пассивным объектом воздействия. Поэтому необходимо выявить наиболее оптимальные формы обучения, методы и приемы, технологии, используемые на уроках для повышения познавательной активности, расширения кругозора учащихся и их общей культуры.

Инклюзивное образование это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному обучению путем организации образовательной деятельности на основе применения лично ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей.

Инклюзивный подход представляет собой не адаптацию учеников с особыми образовательными потребностями к трудностям в обучении в массовой школе, а реформирование всей школы и поиск иных педагогических подходов к обучению таким образом, чтобы учитывать особые образовательные потребности учащихся и вовлекать каждого ребенка в учебный процесс.

Каждый педагог школы должен понять и принять, что инклюзия – не просто физическое нахождение ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Это изменение самой школы, школьной культуры и системы отношений участников образовательного процесса, тесное сотрудничество педагогов и специалистов, вовлечение родителей в работу с ребенком.

Важнейшую роль в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями играют взаимоотношения между педагогами и родителями. Родители лучше знают своего ребенка, поэтому в решении ряда проблем педагог



может получить от них ценный совет. Сотрудничество учителей и родителей поможет посмотреть на ситуацию с разных сторон, а, следовательно – позволит взрослым понять индивидуальные особенности ребенка, выявить его способности и сформировать правильные жизненные ориентиры.

Основная задача школы сегодня – раскрыть индивидуальность ребенка, помочь ей проявиться, развиваться, устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Раскрытие индивидуальности каждого ребенка в процессе обучения обеспечивает построение инклюзивного образования в современной школе. Цель такого обучения состоит в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих в едином классном коллективе работать с ориентацией не на «усредненного» ученика, а с каждым в отдельности с учетом индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов.

Подготовку уроков, где учитель стремится изменить подходы к преподаванию и использовать современные технологии и методы, важно начать с диагностики, т.е. с понимания образовательных потребностей обучающихся.

Когда педагог исследует и понимает образовательные потребности детей, то появляется возможность дифференцировать обучение, расширять рамки учебной программы, поднимается авторитет даже самого неуспешного ученика. Формы занятий и методы преподавания могут быть различны, и это зависит от целей конкретного урока, специфики темы, но главное, какие образовательные потребности имеются у обучающихся.

Эффективность выбора технологии обучения и ее адаптация для детей с ООП можно определить и даже измерить с помощью технологии рефлексии.

Рефлексия в обучении – мыследеятельностный или чувственно-переживаемый процесс осознания субъектом обучения своей деятельности. Рефлексия относится к содержанию предметных знаний и деятельности субъекта, подразумевает исследование уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее результатов и повышения ее результативности в дальнейшем.

Технология организации рефлексии ученика на уроке включает следующие этапы:

- установка предметной деятельности;
- восстановление последовательности выполненных действий;
- изучение составленной последовательности действий;
- формулирование результатов;
- проверка гипотез в последующей деятельности.

В результате своей деятельности в процессе обучения ученик приобретает опыт, который посредством рефлексии трансформируется им в знания. Эти знания отличаются от изначально полученной им информации тем, что ученик понимает смысл информации, формирует определенное отношение к ней, самоопределяется относительно этой информации. Ученик осмысливает свой начальный уровень знаний и представлений, сопоставляет его с конечным уровнем, определяет, в чем и насколько (качественно и количественно) произошли у него изменения.

Рефлексия связана с целеполаганием, поскольку является осознанием способов достижения поставленных целей. Таким образом, по отношению к ученику она выполняет воспитывающую функцию.

Если учитель связывает рефлексию ученика с целью урока и ожидаемыми результатами, то обратная связь прояснит множество вопросов педагогической работы. А именно, понимает ли ученик учебный материал и помогло ли планирование учителя учиться ребенку? Насколько эффективные методы работы в своем классе использовал учитель?

Наряду с этим огромное значение имеет рефлексия самого учителя и именно она определяет поиск, выбор, применение и результативность методов обучения на уроках.

Рефлексивные процессы присутствуют на каждом из этапов решения педагогической задачи, по-разному проявляя себя. В рефлексивной позиции «эксперт по подаче информации» учитель делает предметом анализа свои планирующие действия, т. е. рефлексивные процессы его сознания обращены на содержание предстоящего урока и приобретают конструирующий характер.

Рефлексивную оценку своих проективных действий учитель делает, соотнося их с конкретными индивидуальными особенностями учащихся, возможностями их развития. Это позволяет ему совершать превращение сложного в простое, неинтересного в увлекательное, что является одним из важнейших профессиональных умений учителя. Наглядно систему рефлексивной деятельности педагога отражает схема, представленная ниже (рисунок 2). (Имп-2019)

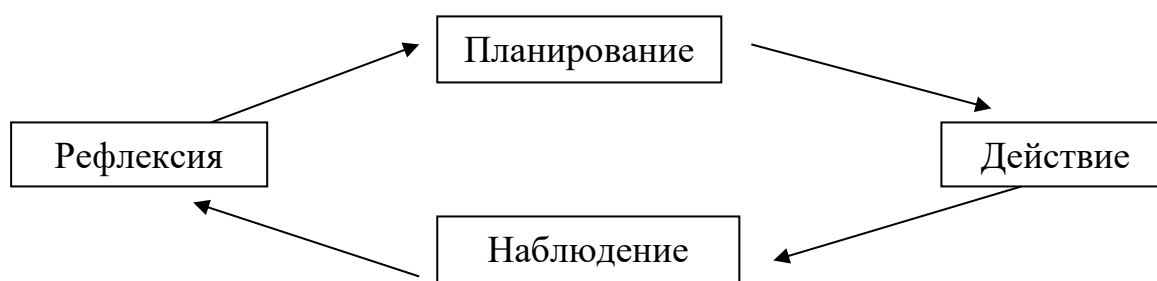


Рисунок 2. Система рефлексивной деятельности педагога

В настоящее время педагоги планируют уроки, используя систему целей учебной программы. В самих целях заложены последовательные действия для развития учебных навыков. Учителю необходимо связывать цели обучения с рефлексией ученика и использовать этот универсальный подход для того, чтобы искать эффективные методы работы. Педагогу необходимо понимать, что количество целей и ценность их определяется программой и возможностями учеников. В условиях инклюзивной среды в классе, где обучается ребенок с особыми потребностями, у учителя есть возможность выбора методов обучения, постоянно отвечая на вопросы: какая цель достижима? Как изменить цель,

исходя из потребностей ребенка с ООП? Какие методы и приемы использовать для достижения поставленных целей урока? Что будет являться свидетельством того, что ученику при реализации его индивидуального маршрута удалось достичь поставленной цели? Какие действия ребенок выполняет? Как выполняет? Что ему помогло? Что удалось? Что было препятствием? [49].

В современный период представления о значении рефлексии в профессиональной деятельности человека значительно расширились. В исследованиях ученых, занимающихся разработкой акмеологических проблем профессионального становления человека, *рефлексию принято рассматривать в контексте общей психологической культуры профессионала* [50].

Согласно С.Ю. Степанову, занимавшемуся исследованием проблем психологии рефлексивного мышления и творчества, рефлексивная культура личности характеризуется:

- 1) готовностью и способностью человека творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации;
- 2) умениями обретать новые смыслы и ценности;
- 3) умениями адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений;
- 4) умениями ставить и решать неординарные практические задачи [50].

Уровень развития рефлексивной культуры проявляется в глубине переосмысления собственного опыта, степени готовности к планированию своей деятельности. Основным показателем рефлексивной культуры личности является ее способность работать в условиях неопределенности. Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества заключается в культивировании таких динамических компонентов как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивно-творческий потенциал, рефлексивная способность [42].

*Рефлексивная готовность* выражается в степени обобщенности и конкретизации механизмов самопознания, саморазвития и самореализации личности. Показателем рефлексивной готовности является активность личности в различных условиях и ситуациях по их преобразовыванию. Основными составляющими рефлексивной готовности являются эмоциональный, интеллектуальный, мотивационный и поведенческий компоненты.

*Рефлексивная компетентность* определяется как качество личности, которое позволяет наиболее эффективно осуществлять рефлексивные процессы, обеспечивает процессы развития и саморазвития, способствует творческому подходу к деятельности.

*Рефлексивно-творческий потенциал* выражается в способности личности решать проблемы неординарным способом. В этой способности проявляется высшая форма творчества. Согласно И.Н. Семенову, творческие (креативные) способности обеспечивают саморазвитие личности, рост профессионального мастерства, переподготовку и овладение новыми специальностями. Проявление, реализация и развитие креативных способностей тесно связаны со способностями рефлексивными.

*Рефлексивные способности* обеспечивают условия для саморазвития личности, ее самокоррекции и творческой самореализации, способствуют росту профессионального мастерства и овладению новыми специальностями. Они влияют в целом на развитие личности и ее отношения с миром. Развитие рефлексивных способностей личности предполагает формирование *адекватной самооценки, высокого уровня самоконтроля, способов саморегуляции* (И.Н. Семенов) [50].

По утверждению Б.З. Вульфова, важной задачей в подготовке профессионала является задача «задать» рефлексии, чтобы человек захотел рефлексировать, умел это делать, интенсивно развивал собственную духовную жизнь, преодолевая возможное равнодушие или душевную пустоту, умел сомневаться, видеть ошибку, искать вариант ее преодоления. Согласно Б.З. Вульфову, рефлексия – это особый случай индивидуального самоуправления. Отсутствие рефлексии – духовная трагедия, безжизненность [4]. Такое понимание рефлексии позволяет рассматривать ее *как механизм личностного и профессионального саморазвития*.

В целом обзор исследований по проблеме профессиональной рефлексии показал, что:

1) под профессиональной рефлексией принято понимать соотношение субъектом деятельности, себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия;

2) в изучении профессиональной рефлексии существует большое разнообразие и многоаспектность направлений исследования, определяемых общепринятыми в отечественной рефлексивной психологии мышления и творчества представлениями о механизмах, уровнях, формах и типологии рефлексии.

3) в акмеологии рефлексия изучается в контексте рефлексивной культуры личности. Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества личности профессионала заключается в культивировании таких динамических компонентов как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивно-творческий потенциал, рефлексивная способность;

4) рефлексивные способности представляют собой взаимосвязь самооценки, самоконтроля, саморегуляции и самокоррекции;

5) рефлексии (рефлексивность) принято рассматривать в числе центральных профессионально важных качеств личности;

6) профессиональная рефлексия (рефлексивность) рассматривается как детерминанта успешности деятельности человека, она способствует организации его креативного мышления, росту профессионального мастерства, овладению новыми специальностями. Это позволяет рассматривать рефлексии как механизм личностного и профессионального саморазвития, творческой самореализации человека как профессионала [50].

Таким образом, роль рефлексии в процессе педагогической деятельности очень велика. В педагогической деятельности к рефлексии предъявляются определенные требования. Педагогическую рефлексии можно рассматривать

как обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений обучающихся о его деятельности, способность представить сложившуюся у окружающих картину ситуации и на этой основе уточнить представления о себе.

В своей педагогической деятельности учитель выступает в разных функциональных позициях. Первая и основная из них – это позиция учителя-практика, задачей которого является организация деятельности обучающихся на основе определенного предметного содержания, форм и методов обучения. Однако для учителя характерна и еще одна позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для него в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки. Если при решении практических задач, возникающих в конкретных педагогических ситуациях, учитель непосредственно включен в процессы реального взаимодействия с обучающимися, то сами эти процессы становятся предметом исследования.

Если в своей практической деятельности учитель конструирует и использует те или иные способы руководства деятельностью учащихся, то сами эти способы превращаются в предмет осмысления. Если в процессе оценки деятельности обучающихся учитель применяет определенные критерии и показатели, то сами они становятся тем, что должно быть осознано и раскрыто.

В психологическом плане рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого ее осознания, критического анализа, конструктивного совершенствования.

Рефлексивные процессы в профессиональной деятельности учителя проявляются в следующем:

- во-первых, в процессе практического взаимодействия учителя и обучающихся, когда учитель стремится адекватно понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки учащихся;

- во-вторых, в процессе проектирования деятельности учащихся, когда учитель разрабатывает цели обучения и конструктивные схемы их достижения, причем разрабатывает их с учетом особенностей обучающихся и возможностей их продвижения и развития;

- в-третьих, в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта.

Этот последний аспект педагогической рефлексии, по мнению многих авторов, является наиболее значимым, так как он позволяет осмыслить свою профессиональную деятельность и свое место в ней, критически относиться к самому себе и на основе этого пытаться изменить себя.

Абсолютно неверным будет полагать, что педагогическая рефлексия является какой-то необязательной «добавкой» к основным практическим функциям учителя. Без постоянного анализа и самоанализа учитель не был бы в состоянии глубоко осознавать возникающие в практике проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты. К тому же это качество помогает преодолеть эгоцентричность мышления, иначе говоря, рассмотрение изучаемого объекта лишь с одной

стереотипной точки зрения. Ведь только в этом случае человек сумеет посмотреть на себя самого и на свои действия с позиции других людей, принять во внимание разные точки зрения. А именно это и является одним из компонентов педагогической рефлексии.

Рефлексивное отношение учителя к собственной деятельности может проявляться в самых различных ситуациях. Он не может не анализировать и не оценивать того, что делает сам, а также его коллеги и учащиеся. Педагог выступает в рефлексивной позиции в специально организованных формах обмена опытом, в частности в различных формах методической работы. Это позволяет учителям коллективно обсуждать волнующие образование проблемы, разрабатывать способы их решения применительно к собственным условиям, а также анализировать результаты, полученные в индивидуальном опыте других педагогов.

Однако такой анализ и самоанализ осуществляется не только в специально организованных формах, но и в неформальном общении с коллегами, в обдумывании собственных действий «наедине с собой». Педагогическая рефлексия имеет еще один важный аспект – обучение на опыте, т.е. постоянный анализ собственной профессиональной деятельности, сопоставление ее с опытом других и достижениями в педагогической науке, критическая оценка своих успехов и неудач, соединение теории с практикой.

Рефлексирующий педагог постоянно соотносит свой опыт с практикой других учителей и с достижениями педагогической науки, которая обобщает практические знания многих поколений педагогов. Всматриваясь в опыт других, учитель начинает лучше понимать свои индивидуальные знания. Но он не в состоянии воспринимать опыт других, не соотнося его с собственной деятельностью.

С одной стороны, учитель осваивает этот социальный опыт, используя его при организации своей индивидуальной деятельности, а с другой – вносит свой собственный вклад в развитие массового педагогического опыта, передавая другим свои индивидуальные достижения. Именно поэтому каждому учителю необходимо умение посмотреть на собственную деятельность не только «изнутри», но и как бы со стороны, сделать ее предметом специального анализа, воплощать эту деятельность для себя и других. Другими словами, накопление учителем практического опыта является необходимым, но недостаточным условием профессионального роста, лишь его постоянное осмысление, анализ и преобразование собственного опыта позволяют учителю развивать свое мастерство. Механизмом данного процесса как раз и становится педагогическая рефлексия, имеющая огромное значение в создании инклюзивной образовательной среды в школах страны [49].

## **2 Анализ международного и отечественного опыта по развитию рефлексивных компетенций педагогов в условиях инклюзивной практики в организациях образования**

Учителя сегодня должны реагировать на сложные ожидания, такие как удовлетворение индивидуальных потребностей все более разнородных групп обучающихся, развитие навыков 21-го века, таких как критическое мышление и решение проблем, а также социально-эмоциональных навыков, идти в ногу с технологическими изменениями и так далее. Кроме того, от них часто ожидают новых обязанностей, включая сотрудничество с коллегами и другими специалистами, установление партнерских отношений, участие в руководстве и управлении. Важно отметить, что учителя также должны научиться тому, как стать любознательными и адаптивными практиками, способными развивать свою практику по мере того, как учебная программа продолжает меняться и появляются новые данные. Чтобы соответствовать таким разнообразным ожиданиям, профессиональная компетентность учителей должна пониматься как комплексное понятие.

Для анализа международного опыта по развитию рефлексивных компетенций педагогов в условиях инклюзивной практики в организациях образования был изучен ряд зарубежных научных источников на эту тему. Среди них необходимо отметить статью британского ученого Марка Минотта на тему «Рефлексивное обучение, инклюзивное обучение и задачи учителя в инклюзивном классе: литературное исследование» [51]. По мнению автора, рефлексивное обучение не только стало доминирующей формой преподавания, но и является многолетней и распространенной формой во всем мире. Несмотря на важность рефлексивного преподавания и инклюзивного обучения, существует всего несколько работ, которые четко и живо связывают эти два подхода к обучению и демонстрируют роль рефлексии в инклюзивном обучении.

Чтобы помочь устранить этот пробел автором было проведено исследование литературы по обоим предметам (рефлексивные компетенции педагога и инклюзивное обучение). В своей статье автор излагает и обсуждает результаты исследования и то, что из этого следует о задачах учителей в инклюзивной среде. Чтобы найти связь между рефлексивными компетенциями и инклюзивным обучением автором были изучены свыше 300 статей из известных международных ресурсов (Элтон Б. Стивенс Компани (EBSCO), Британский индекс образования (BEI), Информационный центр образовательных ресурсов (ERIC), Австралийский индекс образования (AEI), JSTOR, Wiley), которые были найдены по ключевым терминам «рефлексивное обучение», «инклюзивная педагогика», «инклюзивное преподавание», «включение в образование», «включение в преподавание» и «рефлексия». Среди них только две статьи содержали обе темы (в период с 2007 по 2017 гг.). По мнению автора, наблюдается очевидный пробел в прямом изучении связи данных тем. В связи с этим автор подчеркивает в своей работе роль рефлексивных компетенций

педагога как неотъемлемой части эффективного преподавания и усвоения знаний [1].

Исследование автора выявляет пять особенностей рефлексивного обучения, которые связаны с инклюзивным обучением и являются основополагающими для него:

- 1) тщательное рассмотрение или обдумывание, участие в дисциплинированной интеллектуальной критике; сочетание взвешенного суждения со знанием контекста
- 2) подвергать сомнению личные предположения, ценности и убеждения;
- 3) проявление инициативы и использование интуиции;
- 4) участие в разработке и инициирование изменений;
- 5) использование журналов.

По мнению автора, учителя могут создавать и улучшать практики на уровне класса и школы для всех обучающихся с помощью стратегий саморефлексии и сотрудничества.

#### *1. Тщательное рассмотрение или обдумывание*

Тщательное рассмотрение или обдумывание – это особенность рефлексивного обучения, которая связана с инклюзивным обучением и является основополагающей для него. Это так, потому что утверждается, что для того, чтобы преподавать в инклюзивной среде, учителя должны сосредотачиваться не только на учениках, которые были определены как имеющие «дополнительные потребности», но и на обучении всех детей в классе; они должны находить проблемы в окружающей среде, а не в недостатках обучающихся; они должны сосредоточиться на том, чему следует учить (и как), а не на том, кто должен этому учиться; и они должны участвовать в рефлексивных реакциях на устранение любых трудностей, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе обучения.

Способность учителей тщательно обдумывать эти аспекты инклюзивного обучения необходима для того, чтобы применять их на практике, потому что только в результате рассмотрения или размышления учитель примет решение охватить эти аспекты обучения в инклюзивной среде. Это связано с рефлексивным обучением, поскольку тщательно рассматривая проблемы в классе, рефлексивные учителя ищут альтернативы. Тот факт, что ищутся альтернативы, подразумевает склонность или готовность – со стороны рефлексивного учителя – сместить фокус, посмотреть на вещи по-другому и принять новые перспективы.

Во-вторых, в классе с обучающимися с особыми образовательными потребностями учитель находит проблемы в окружающей среде – стиле преподавания, преподаваемом содержании и способах его преподавания, а также в организации занятий, – а не в ребенке. Для достижения этого требуется не только изменение мышления, но и понимание динамики преподавания и обстановки в классе. Один из ключевых аспектов рефлексивного процесса предполагает, что учителя развивают понимание динамики преподавания и



усвоения знаний и классной среды, используя в своей практике самостоятельное критическое мышление и постоянное исследование.

В-третьих, ссылаясь на работы других исследователей, автор делает вывод, что рефлексивная реакция, такая как решение учителя помочь ребенку развить уверенность в предмете, является результатом тщательного рассмотрения и обдумывания учителем. Использование выражения «рефлексивные реакции» не только помогает подтвердить эту идею, но и является показателем связи между рефлексивным обучением и инклюзивным обучением. Действительно, во фразе «рефлексивные реакции» и в центре приведенного примера заложена идея участия в тщательном рассмотрении или обдумывании, вспоминании и оценке информации, а также вовлеченности в процесс дисциплинированной интеллектуальной критики, которая использует взвешенное суждение.

По мнению автора, это означает, что в инклюзивном классе учитель должен уделять пристальное внимание тому, чему следует учить и «как», а не тому, «кто» должен учиться, и потребностям в обучении всех обучающихся, а не только тех, у кого «дополнительные потребности», а также участвовать в рефлексивных ответах на устранение любых трудностей, с которыми обучающиеся могут столкнуться в процессе обучения.

## *2. Подвергание сомнению личные предположения, ценности и убеждения*

Подвергание сомнению личных предположений, ценностей и убеждений – это еще одна особенность рефлексивного обучения, которая связана с инклюзивным обучением и имеет важное значение для него. Без сомнения, инклюзивное преподавание требует изучения своих убеждений и способности отвергать некоторые из них.

Автор в своей работе приводит следующие утверждения: Флориан и Спратт утверждают, что для инклюзивного обучения учитель должен отвергнуть: «детерминистические убеждения о том, что способности фиксированы, и связанную с ними идею о том, что присутствие одних будет сдерживать прогресс других, и верить, что все дети будут прогрессировать, учиться и достигать».

Зейхнер и Листон утверждают, что: «Если учитель никогда не подвергает сомнению цели, ценности и убеждения, которыми руководствуется в своей работе, контекст, в котором он или она преподает, или никогда не проверяет свои предположения, то мы считаем, что этот человек не вовлечен в рефлексивное обучение».

Одна из задач учителя состоит в том, чтобы подвергнуть сомнению свои цели, ценности и убеждения, которыми руководствуется его или ее работа, контекст, в котором он или она преподает, и проанализировать свои предположения. Другой способ заключается в предоставлении возможностей для обучения, которые требуют от обучающихся участия в беседах, задавать друг другу вопросы и взаимодействовать для выработки ответов.

### *3. Проявление инициативы и использование интуиции*

Подобно рефлексивному обучению, инклюзивное обучение предполагает проявление инициативы и использование своей интуиции. Это происходит потому, что, по сути, сам акт инклюзивного обучения требует творческого подхода – например:

«создание возможностей для обучения, которые в достаточной степени доступны для всех, чтобы все учащиеся могли участвовать в жизни класса; расширение того, что обычно доступно для всех учащихся (создание богатого учебного сообщества) вместо использования стратегий преподавания и усвоения, которые подходят для большинства, наряду с чем-то «дополнительным» или «другим» для некоторых, кто испытывает трудности; и использование различных стратегий группирования для поддержки обучения каждого, вместо того, чтобы полагаться на группировку способностей для разделения («способных» от «менее способных» учащихся); и использование формирующей оценки для поддержки обучения.

Связь между рефлексивным обучением и инклюзивным преподаванием можно увидеть в том факте, что рефлексивное преподавание требует использования интуиции, инициатив, ценностей и опыта во время преподавания, а также вынесения суждений об использовании различных навыков преподавания и исследования. Это приводит к улучшению общения в классе и занятий для учащихся.

Кроме того, ключевые особенности инклюзивного обучения, такие как поиск и опробование новых способов поддержки учащихся, совместная работа с различными коллегами и обмен идеями о преподавании и усвоении знаний, также являются важными результатами рефлексивного обучения. Рефлексивное обучение требует обмена идеями с другими и участия в различных дискурсах как части совместного опыта.

В инклюзивном классе это означает, что учитель должен обдумывать ситуацию в своем классе, постоянно выискивая и пробуя что-то новое, чтобы поддержать всех учащихся. Педагоги также должны обсуждать любые новые инициативы с коллегами, чтобы получить обратную связь.

### *4. Участие в разработке и инициирование изменений*

Идея участия в развитии и изменениях – это особенность рефлексивного обучения, которая связана с инклюзивным обучением и также является основополагающей для него. По всей видимости, задачей учителя как профессионала является стремление создать пространство для включения и деятельности в классе, которое способствует включению путем четкого изложения и демонстрации аспектов подхода к обучению.

Создание пространства подразумевает развитие и перемены. Развитие и изменения, которые могут быть результатом действий учителей в инклюзивном классе, включают: поиск и опробование новых способов работы для поддержки обучения всех детей; работу с другими взрослыми и через них таким образом, чтобы уважать достоинство учащихся как полноправных членов класса;

формирование партнерских отношений с учителями или другими взрослыми, которые работают вместе с учащимися в классе; участвуют в дискуссиях с другими учителями и специалистами за пределами класса; а также экспериментировать и стремиться использовать различные стратегии, чтобы помочь детям учиться.

Практические результаты создания пространства для инклюзивного обучения – в частности, акты поиска и опробования новых способов работы, сотрудничества и экспериментирования с различными стратегиями преподавания – связаны с рефлексивным обучением в том смысле, что рефлексивное обучение предполагает, что учителя анализируют, обсуждают, оценивают, изменяют и развивают свою собственную практику.

Другая задача учителя в инклюзивном классе заключается в том, чтобы формулировать и пытаться решать дилеммы в классе и тем самым вовлекать себя в развитие класса и изменения, способствующие инклюзивности.

### 5. Ведение журнала

Ведение журнала – по мнению автора, еще одна особенность рефлексивного обучения, которая связана с инклюзивным обучением. Со ссылкой на работы других исследователей, автор предлагает использование журналов как полезных инструментов в инклюзивном классе для отслеживания прогресса учащихся. Ведение дневника, однако, занимает видное место в рефлексивном обучении. Согласно изученным работам, одним из средств облегчения и поощрения рефлексивного мышления является использование журналов. Соглашаясь с работами других исследователей, автор утверждает, что ведение журнала – это средство, с помощью которого обучающиеся могут тщательно анализировать свой собственный опыт обучения. Вместе с этим автор добавляет, что учителя могут аналогичным образом тщательно анализировать свое собственное обучение.

Что это означает для преподавания в инклюзивном классе? Возможно, целесообразно и полезно для обучающихся, чтобы учителя в инклюзивном классе использовали журналы для отслеживания обучения и прогресса учащихся. Однако неспособность отслеживать собственное обучение учителей с помощью ведения журнала была бы упущенной возможностью для профессионального роста и понимания.

В нижеследующей таблице (таблица 1) автор обобщает ответы на следующие вопросы: *в чем именно заключается связь между рефлексивным обучением и инклюзивным обучением и какие задачи стоят перед учителями в инклюзивном классе?*

Таблица 1 – Краткое изложение результатов исследования автором [51]

Рефлексивное обучение и инклюзивное обучение включают:	Задания для учителей в инклюзивных классах
Тщательное рассмотрение или обдумывание, чтобы сместить фокус, взглянуть на вещи по-другому и	В инклюзивном классе учитель уделяет пристальное внимание тому, чему следует учить (и как), а не тому, кто

<p>поддержать трудности учащихся в рефлексивной манере</p>	<p>должен учиться, и потребностям в обучении всех учащихся, а не только тех, у кого есть «дополнительные потребности». Они также учитывают обстановку в классе и участвуют в рефлексивных реакциях, чтобы поддержать трудности, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе обучения</p>
<p>Подвергать сомнению личные предположения, ценности и убеждения, которыми руководствуются учителя в своей работе. Иногда приходится отвергать некоторые убеждения</p>	<p>Одна из задач учителя в инклюзивном классе состоит в том, чтобы подвергнуть сомнению свои убеждения и отвергнуть детерминистские убеждения и связанные с ними идеи. Другая задача заключается в предоставлении возможностей для обучения, которые требуют от обучающихся участия в беседах, задавать друг другу вопросы и взаимодействовать для выработки ответов</p>
<p>Проявляйте инициативу и используйте интуицию. По сути, инклюзивное преподавание требует творчества или инициативы – например, создания возможностей для обучения, которые в достаточной степени доступны для всех, чтобы все учащиеся могли участвовать в жизни класса. Рефлексивное преподавание также предполагает использование своей интуиции, инициатив, ценностей и опыта во время преподавания, что может привести к улучшению взаимодействия в классе и занятий для учащихся</p>	<p>В инклюзивном классе учитель должен размышлять о ситуации в своем классе, постоянно искать и пробовать что-то новое, чтобы поддержать всех учащихся, и обсуждать любые новые инициативы с коллегами, чтобы получить обратную связь</p>
<p>Поощрение и стимулирование изменений в мышлении, системах и структурах.</p>	<p>Задача учителя как профессионала в инклюзивном классе состоит в том, чтобы стремиться «создать пространство» для инклюзии и проводить в классе мероприятия, способствующие инклюзии, путем</p>

	четкого изложения и демонстрации аспектов подхода к обучению. Задача учителя также состоит в том, чтобы исследовать, формулировать и пытаться решать дилеммы в классе и тем самым вовлекать себя в развитие класса и изменения, способствующие включению.
Ведение журнала	Возможно, целесообразно и полезно для учащихся, чтобы учителя в инклюзивном классе использовали журналы для отслеживания обучения и прогресса учащихся. Однако отслеживание собственного обучения учителей с помощью журнала также целесообразно для профессионального роста и понимания.

В своей работе автор делает вывод, что именно совместное использование всех пяти особенностей рефлексивного обучения делает возможным инклюзивное обучение [51].

Далее в данном разделе мы остановимся на опыте различных стран по развитию рефлексивных компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования. Но в первую очередь хочется отметить *Всемирный доклад по мониторингу образования «Инклюзивность и образования: для всех означает для всех»*, который был опубликован в 2021 г., где были рассмотрены вопросы развития в целом компетенций педагогов в условиях инклюзивного образования на примере нескольких стран [52].

Согласно докладу, подготовка учителей для работы в инклюзивном образовании должна научить их ценить разнообразие обучающихся, видеть в нем не проблему, а ресурс, уметь поддерживать всех обучающихся и ожидать от каждого из них высоких результатов. Педагогическое образование должно стимулировать учителей работать в команде, постоянно самосовершенствоваться и профессионально развиваться.

Страны различаются по тому, как темы инклюзии и навыки работы в инклюзивной среде включены в систему подготовки учителей и программы повышения их квалификации. В некоторых странах инклюзивному образованию посвящены модули или целые программы, в других странах обучение посвящено отдельным группам обучающихся, например, слабослышащим или слабовидящим. Многие учителя понимают, что они недостаточно готовы к работе в таких сложных условиях.

Согласно докладу по мониторингу образования существуют две модели подготовки учителей для работы в инклюзивной среде:

- первая модель опирается на междисциплинарный подход и уделяет внимание практическому опыту. В рамках этого подхода считается, что *инклюзия должна лежать в основе подготовки педагогов, а не рассматриваться как отдельная специальная тема.*

- вторая модель уделяет внимание специальным курсам подготовки специалистов для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Эти курсы могут быть обязательными, но обычно они предоставляются по выбору, а это означает, что *навыки учителей в области инклюзивного образования будут целиком зависеть от инициативы будущего педагога.* Такие курсы могут предлагаться предметными факультетами, педагогическими факультетами или педагогическими университетами, а также другими университетами, каждый из которых разрабатывает свою собственную программу.

Согласно докладу, некоторые страны стали лучше готовить учителей для работы в инклюзивном образовании. Опрос учителей в рамках международного исследования TALIS 2018 показал, *что учителя, завершившие обучение в течение пяти последних лет, лучше подготовлены к преподаванию в многонациональных классах и классах с разным уровнем подготовки учеников.*

Однако некоторые страны продолжают следовать медицинской модели инклюзивного образования, подчеркивая различия между обучающимися и укрепляя барьеры на пути к инклюзии.

Даже в тех странах, где программы подготовки учителей включают курсы по инклюзии, навыки работы в инклюзивной среде не всегда требуются учителям для прохождения аккредитации и лицензирования.

Программы повышения квалификации учителей помогают заполнить пробелы, но это не носит систематического характера.

Многие страны отмечают проблему старения учительского корпуса, что может затруднять подготовку учителей к работе в системе инклюзивного образования. Согласно исследованию TALIS 2018 года, учителя старшего возраста реже проходят курсы повышения квалификации по инклюзии. Одна из областей развития профессиональных навыков – это инклюзивное оценивание. Учителя должны уметь определять потребности учеников и понимать, с какими сложностями они сталкиваются во время обучения. Учителям нужна помощь в регулярном сборе данных и использовании их для создания индивидуальных планов обучения и постановки целевых ориентиров обучения. Руководство по использованию оценивания на основе учебной программы особенно важно для обеспечения соответствия между целями и задачами обучения с одной стороны, и формирующим и итоговым оцениванием – с другой.

Для адаптации преподавания к потребностям и возможностям обучающихся учителям недостаточно иметь только знания и умения. Им необходимы соответствующие условия работы и штат поддержки. Учителям часто не хватает поддержки специалистов.

В отсутствие подготовки к работе в инклюзивной среде при получении педагогического образования, повышение квалификации остается единственным

способом получения такой подготовки. Однако в ходе повышения квалификации внимание чаще всего уделяют обучению первой группы детей с особыми образовательными потребностями (дети с ограниченными возможностями), а не обучению представителей других уязвимых групп. К тому же учителей редко мотивируют пройти специальное повышение квалификации. Профессиональное развитие на уровне школы – редкая практика, а оценивание работы учителей недостаточно используется для повышения мотивации и профессионального удовлетворения. У учителей отсутствуют возможности менторства и коучинга на рабочем месте, которые помогли бы им в развитии практических навыков [52].

В связи с данными проблемами *Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию в 2021 году был опубликован концептуальный рабочий документ по согласованию компетенций для профессионального обучения учителей к работе в инклюзивной среде (далее – TPL)* [53].

Основываясь на анализе политики стран по данному документу в Европе (Европейское агентство, 2020), стало ясно, что по-прежнему *существует потребность в поддержке развития компетенций педагогов для работы в инклюзивной среде*. Во многих странах рамочные соглашения не устраняют пробелов в предоставлении профессионального обучения. В частности, данный документ часто фокусируется на специальных знаниях, а не на более широкой концепции справедливости. Поступая таким образом, это лишает специалистов в области образования возможностей, которые основываются на первоначальных знаниях и навыках, а также на совместной практике, в которой они участвуют.

В ответ на эти потребности и найденные примеры Агентство расширило проект, чтобы пересмотреть профиль учителей, работающих в инклюзивной среде, с целью устранения пробелов в текущей политике и практике данного проекта.

Инклюзивное образование требует, чтобы все учителя взяли на себя ответственность за создание школ, в которых каждый обучающийся может учиться и чувствовать себя своим. Учителя играют центральную роль в поощрении участия и сокращении изоляции. Однако они не всегда подготовлены таким образом, чтобы побудить их рассматривать это как часть своей профессиональной ответственности. За последнее десятилетие педагоги все чаще начинают решать эту проблему с помощью исследовательских и опытно-конструкторских проектов. Это способствует двум основным подходам к рассмотрению того, что учителям необходимо знать о различиях между обучающимися: использование вклада специалиста для добавления знаний о различиях и разнообразии в программы обучения учителей; и «вливание» специальных знаний в существующие курсы.

В данном концептуальном рабочем документе рассматриваются вопросы профессионального обучения учителей для продвижения инклюзивного образования во всех странах Европы. В нем рассматривается то, как они придерживаются общих ценностей, сохраняя при этом верность национальным

стандартам, которые отражают отличительные подходы к профессиональному развитию. При этом документ согласуется с Целью устойчивого развития Организации Объединенных Наций (ЦУР) 4: «Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и поощрять возможности обучения на протяжении всей жизни для всех». ЦУР продвигает основанный на правах человека антидискриминационный подход к образованию, который направлен на обеспечение того, чтобы его преимущества были доступны каждому [53].

Существует широкий международный консенсус в отношении того, что качество преподавания имеет важное значение для решения задач обеспечения того, чтобы у каждого была хорошая возможность учиться. Однако различия в том, как страны регулируют свои системы образования и управляют ими, означают, что общие ценности могут применяться в разных странах по-разному. Инклюзивное и справедливое образование может основываться на общих ценностях, но оно осуществляется по-разному, отчасти из-за структурных различий между национальными системами.

В настоящее время многие страны и регионы приняли политику TPL для поддержки учителей в удовлетворении разнообразных потребностей обучающихся в современных школах (Европейское агентство, 2020). Эта политика является частью более широких соображений о том, как учителя готовы работать в рамках основанной на правах политики инклюзивного образования, продвигаемой на международном уровне как основанной на ценностях подход к образованию, направленный на борьбу со всеми формами дискриминации и отчуждения (ЮНЕСКО, 2018).

Однако во многих странах сохраняются опасения по поводу того, что политику инклюзии трудно реализовать, а учителя недостаточно подготовлены и не получают поддержки для инклюзивной работы. Политика профессионального развития существует в национальных контекстах, которые предлагают различные программы подготовки учителей и разные пути в преподавании. Это важно, поскольку структуры педагогического образования и профессиональных программ часто согласуются с национальными квалификациями, которые определяют, кто и чему может учить разные возрастные группы и типы учащихся.

Как говорится в недавнем докладе о глобальном мониторинге образования (ЮНЕСКО, 2020), посвященном интеграции и образованию, образование учителей и их профессиональное развитие имеют важное значение для поддержки инклюзивного и справедливого образования. Недавно преподаватели, заинтересованные в развитии общего понимания того, что значит преподавать таким образом, чтобы охватить всех учащихся, предприняли несколько проектов. Некоторые из них конкретизировали или развили компетенции, ценности и подходы к интеграции (например, Аллан, 2011; Копфер и Шпехт, 2014; Европейское агентство, 2011; Роуз и Флориан, 2012).

Агентство провело проект с участием 25 стран-членов, сосредоточив внимание на том, как подготовить классных руководителей к работе в инклюзивных условиях на начальном этапе обучения. В данном проекте



«Образование учителей для инклюзии» (TE4I) изучались навыки, знания, понимание, установки и ценности, которые, как считается, необходимы тем, кто вступает в профессию учителя, во всех возрастных группах и по всем предметам. Результаты были обобщены в Профиле инклюзивных учителей, который описывает основные ценности и области компетенции, которые должны развиваться в программах начального образования [53].

Эти мероприятия предполагают, что инклюзивные подходы к преподаванию должны быть ключевым элементом общей подготовки учителей, а не специальной темой. Тем не менее, работа, как правило, остается в рамках специального образования, где зародилась тема инклюзивного образования.

Темы, обсуждаемые в литературе по инклюзивному образованию учителей, являются важными проявлениями программы реформ. В этой программе признаются многочисленные проблемы, связанные с подготовкой учителей к восприятию многообразия и реагированию на различия без маргинализации учащихся, испытывающих трудности в обучении. Однако, из-за исторической привязки к специальному образованию, только подготовка некоторых учителей к тому, чтобы иметь дело с различиями, устранять барьеры для участия и развивать инклюзивные практики, укрепляет идею о том, что другие учителя могут по праву утверждать, что включение не является их обязанностью.

Осуществление этого культурного сдвига в мышлении об обучении всех учащихся является необходимой работой для профессионального развития учителя. Однако это не может быть сделано специалистами, привлеченными для повышения ценности или наполнения существующих программ. Присущая системам, разработанным для большинства обучающихся, предвзятость на том основании, что другим может быть доступно что-то другое, патологизирует лингвистические, культурные, когнитивные и другие виды различий. Это также непропорционально сильно затрагивает учащихся из числа этнических меньшинств, которые зачастую с большей вероятностью живут в бедности, чем другие учащиеся.

Проблемы обеспечения равенства в образовании требуют профессионального развития, позволяющего учителям преподавать в школах, где нормой является разнообразие с точки зрения этнической принадлежности, культуры, языков, на которых говорят, статуса инвалидности и так далее. Хотя самоочевидно, что это потребует дифференцированных подходов для учета индивидуальных различий между учащимися.

Когда реакция на разнообразие зависит от разных форм предоставления и разной квалификации, позволяющих учителям работать с разными типами учащихся, это нормализует допущение в образовательном мышлении, что некоторым учащимся потребуется что-то «отличное» или «дополнительное» к тому, что обычно доступно другим людям того же возраста. Тем не менее, все учителя регулярно сталкиваются с широким кругом учащихся в классах, и существует множество источников различий внутри любой группы учащихся и между ними. Если у учащихся и есть что-то общее, так это тот факт, что каждый из них уникален.

В целом, инклюзивные подходы требуют, чтобы человеческое разнообразие рассматривалось как сила, а не как проблема, и учащиеся работали вместе, обменивались идеями и извлекали уроки из своего взаимодействия друг с другом. Таким образом, индивидуальные различия между учащимися не игнорируются. Вместо этого они следуют идее Кларка, Дайсона и Милварда о том, что инклюзивное образование заключается в «расширении рамок обычных школ, чтобы они могли охватывать большее разнообразие детей» (1995). Это выражается в изменении представления об индивидуальных различиях между учащимися, которое фокусируется на обучении как совместной деятельности, избегая потенциально негативных последствий отношения к некоторым учащимся как к другим.

Инклюзивное образование улучшает качество основного образования, заменяя методы, которые, как было показано, маргинализируют или усугубляют маргинализацию уязвимых учащихся, методами, обеспечивающими участие и достижения для всех (Флориан, Блэк-Хокинс и Роуз, 2017).

В современном мире, при всей неопределенности в отношении того, как поддерживать функционирование систем образования во время глобальной пандемии, неудивительно, что учителя могут предполагать, что у них нет необходимых знаний или навыков для обучения всех учащихся. Нынешний контекст, в котором работают учителя, характеризуется быстрыми изменениями. Законодательство укрепило основанную на правах человека антидискриминационную политику и практику во многих странах. В дополнение к изменениям в роли учителей, новые подходы к оценке, учебной программе и преподаванию включали в себя развитие нового понимания интерактивного характера потребностей учащихся и смещение акцента с вопроса «что не так с учащимся?» на вопрос «что нужно учащемуся для поддержки его обучения?».

Поскольку такие изменения могут существенно повлиять на профессиональную идентичность, а также на роли и обязанности многих учителей, они могут вызывать споры и иногда встречать сопротивление. Это имеет значение для поддержки учителей в их профессиональном развитии. Чтобы обеспечить позитивную реакцию на изменения, важно опираться на профессиональные рамки, а не заменять их или добавлять новые к тем, которые формируют профессиональную идентичность учителей.

Профессиональное развитие учителей, отвечающее требованиям инклюзивности и равенства, требует прочной основы. Это особенно актуально в нынешних условиях, когда такие обстоятельства, как кризис COVID-19 и переход к онлайн- и гибридным моделям школьного образования, создают высокий уровень неопределенности, усугубляющий неравенство в доступе к возможностям обучения.

Считается, что традиционная схема подготовки учителей к различным ролям в школах путем предложения различных курсов, квалификаций и сертификации приводит к системным препятствиям на пути развития инклюзивности. Добавление или внедрение специальных знаний о контенте оказалось ограниченным по своей эффективности.

Однако недавний обзор достижений науки об обучении выявил стратегии, которые помогают учителям продвигать обучение в классах и школах (DarlingHammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020). Как будет показано ниже, эти разработки согласуются с инклюзивными подходами и предлагают способ связать литературу по инклюзии с литературой по обучению, не теряя при этом того, что отличает их обоих.

Задача инклюзивного образования для TPL заключается в разработке и проведении учебных программ, основанных на знании того, что, когда учителя наделены полномочиями уважать человеческие различия и реагировать на них таким образом, чтобы включать, а не исключать учащихся из того, что обычно доступно в обычных школах и классных комнатах, возможно поддерживать обучение всех учащихся. Тем не менее, некоторые школы продолжают исключать определенных учащихся на том основании, что учителя не обладают необходимыми знаниями и навыками для их обучения, в то время как учителя в других школах смогли включить учащихся со многими различными типами образовательных потребностей. Это поднимает вопросы о том, что представляет собой «необходимые знания и навыки» для учителей, чтобы работать со всеми членами сообщества в классе вместе.

Как показывают исследования, инклюзивная практика должна быть задачей всех учителей. Для достижения этой цели необходимо уделять больше внимания способам подготовки учителей и оказания им поддержки для работы в инклюзивных условиях.

Однако, как показывают уроки, извлеченные из литературы по инклюзивному образованию учителей, это внимание не должно принимать форму еще одного уровня компетенций и профессиональной подготовки, основанного на предположении, что учителя недостаточно подготовлены и, следовательно, неполноценны. Это чревато тем, что многие учителя будут воспринимать профессиональное развитие учителей скорее как обузу, чем в лучшем случае поддержку, или, что еще хуже, ответственность специалистов. Чтобы двигаться вперед, TPL для включения следует увязать с существующими рамками.

Как видно из круга людей и обстоятельств, которые считаются уязвимыми, инклюзивное образование касается всех. Соответственно, реагирование на проблемы разнообразия становится центральным императивом педагогической практики, а не второстепенным соображением, подлежащим отдельному рассмотрению. Проблема заключается в том, что во многих странах вопросы разнообразия и непохожести долгое время считались – и часто до сих пор считаются – специальными знаниями. Таким образом, задача подготовки учителей к инклюзивному образованию в основном выполняется специальными преподавателями на факультетах специального образования университетов.

Сегодня важно отделить форму и структуру деятельности по профессиональному развитию от профессиональных разрозненностей, которые определяют образовательные положения. Это не позволит им стать препятствием для подготовки учителей к внедрению принципиального подхода

к инклюзивному образованию. Однако, если ответственность должна быть разделена и учителя должны взять на себя новые роли, тогда должны быть внесены изменения в концепцию инклюзии и осознание того, что этого можно достичь только в том случае, если всем учителям будет оказана поддержка в развитии всех аспектов этого процесса.

Шульман (2004) ссылается на «три ученичества» в профессиональном обучении.

Первый – это «ученичество головы», относящееся к когнитивным знаниям и теоретическим основам профессии.

Второй – это «ученичество руки», которое включает в себя технические и практические навыки, необходимые для выполнения основных задач данной роли.

Наконец, «ученичество сердца» – это этические и моральные аспекты, установки и убеждения, которые имеют решающее значение для конкретной профессии и ее способов работы.

Роуз использовал три ученичества Шульмана, чтобы концептуализировать задачу TPL для включения. Здесь три ученичества включали бы:

**Знающий:**

- стратегии обучения
- инвалидность и особые потребности
- как дети учатся
- чему детям нужно научиться
- организация и управление классом
- где получить помощь при необходимости
- выявление и оценка трудностей
- оценка и мониторинг процесса обучения детей
- законодательный и политический контекст

**Делающий:**

- превращение знаний в действие
- выход за рамки рефлексивной практики
- использование фактических данных для улучшения практики
- научиться работать как с коллегами, так и с детьми
- становление профессионалом-«активистом»
- становление инклюзивным практиком

**Верящий:**

- что все дети достойны образования
- чтобы все дети могли учиться
- что учителя способны изменить жизнь детей к лучшему
- что учителя могут создавать более широкие возможности для обучения
- что такая работа является обязанностью всех учителей, а не только задачей специалистов.

Далее Роуз описал эти три ученичества как взаимные трехсторонние отношения, как показано на рисунке ниже (рисунок 3).

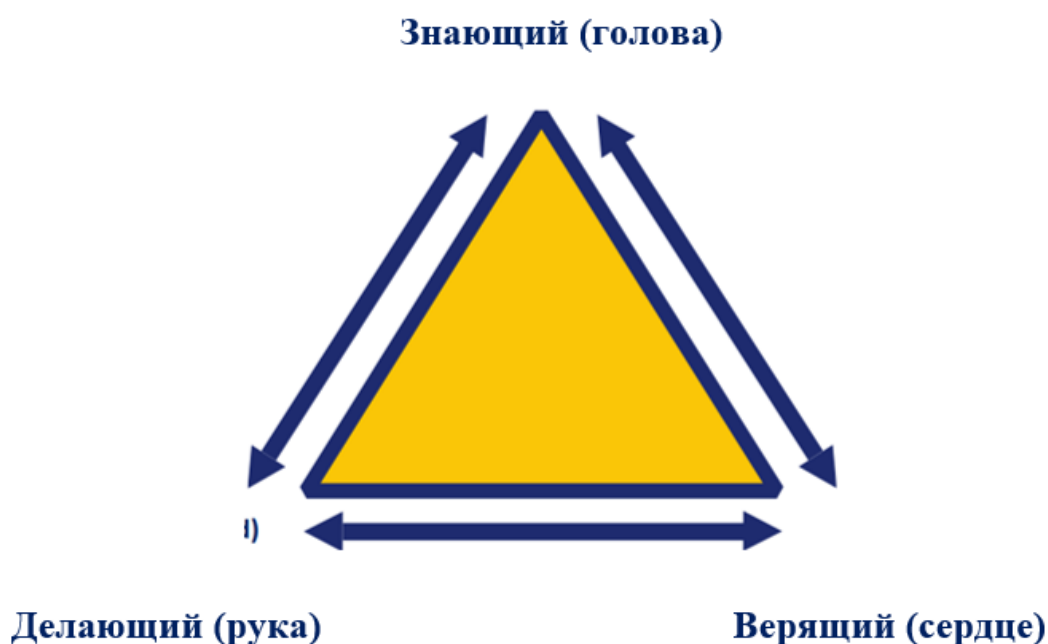


Рисунок 3. Взаимные отношения «ученичества»

На этой иллюстрации отношения между знанием (голова), действием (рука) и верой (сердце) рассматриваются как интерактивные. Стрелки показывают, как каждое ученичество влияет на другие.

Например, Роуз (2008) утверждал, что учителя с большей вероятностью будут участвовать в инклюзивных практиках, если у них позитивный настрой и они верят, что все дети могут учиться. Точно так же учителя с большей вероятностью поверят, что все дети могут учиться, если у них есть необходимые педагогические навыки, чтобы применить знания об инклюзии на практике. Наличие только одного из этих элементов на месте недостаточно. Например, приверженность социальной справедливости необходима, но недостаточна, если игнорируются другие элементы, такие как знания об индивидуальных различиях [53].

Все учителя должны быть хорошо подготовлены и получать надлежащую поддержку на протяжении всей своей карьеры, если они хотят добиться успеха в разработке и поддержании инклюзивной практики для удовлетворения все более разнообразных потребностей учащихся в школах. Признание этого требует подхода к TPL, который основывается на существующих национальных рамках в рамках общеевропейского и международного движения к большей социальной и образовательной интеграции.

Такой подход имел бы дополнительное преимущество в виде прочной связи с основополагающей политикой, которая важна для самоидентификации учителя. Это также позволило бы включить основные функции TPL для инклюзии в то, что школы уже обязаны делать, а также в текущие мероприятия.

Например, планы развития школы часто включают мероприятия по профессиональному развитию. Установление связей между политикой и практикой, которые согласуются с принципами и ценностями инклюзивности, позволяет странам определить точки соприкосновения между этой и другими рамками [53].

Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию в 2022 году также был опубликован отчет по TPL4I [54], где указано, что в 2018 году Европейское агентство по особым потребностям и инклюзивному образованию начало свой проект Teacher Professional Learning for Inclusion (далее – TPL4I), посвященный изучению профессионального обучения для инклюзивного образования. 1-й этап TPL4I определил ключевые элементы политики, необходимые для обеспечения того, чтобы всем учителям оказывалась поддержка в продвижении равенства в образовании и развитии их инклюзивной практики на протяжении всей их карьеры. Главным результатом этой работы стало определение необходимости политики поддержки разработки рамок компетенций для инклюзии для всех учителей и других специалистов, работающих с учителями в инклюзивных условиях.

Действительно, эталонные рамки компетенций учителей направлены на обеспечение качества не только в начальном педагогическом образовании, но и на протяжении всей карьеры профессионального развития учителей, при отборе учителей и в содействии диалогу между различными заинтересованными сторонами. Рамки компетенций могут служить ориентиром для разработки учебных программ и реформирования системы педагогического образования и непрерывного профессионального развития.

Профиль инклюзивных учителей (Европейское агентство, 2012), изначально разработанный для повышения компетентности учителей до поступления на работу, предлагает последовательный и подробный пример основы для **развития компетентности для преподавания в инклюзивной среде**.

В отчете за 2012 год (там же) были определены четыре основные ценности, касающиеся преподавания и обучения в качестве основы для работы всех учителей в области инклюзивного образования. Эти основные ценности связаны с восемью областями компетенции, каждая из которых состоит из трех элементов: предполагаемых установок, знаний и навыков. Определенное отношение или убеждение требует определенных знаний или уровня понимания и навыков для реализации этих знаний на практике. Профиль был разработан на основе этой структуры основных ценностей и областей компетенции.

Проект «Обучение учителей для инклюзивности» исследовал, как все учителя готовятся через свое начальное образование к инклюзивности. Трехлетний проект был направлен на определение основных навыков, знаний и понимания, взглядов и ценностей, необходимых каждому, кто начинает работать учителем, независимо от предмета, специализации.

Профиль инклюзивных учителей является одним из основных результатов проекта. Он был разработан как руководство по разработке и внедрению программ начального педагогического образования (ПЕ) для всех учителей. Намерение состоит в том, что Профиль следует рассматривать как стимулирующий материал для определения соответствующего содержания, методов планирования и определения желаемых результатов обучения для ПЕ, а не сценарий для содержания программы ПЕ.

Полученный *профиль* представляет собой новую структуру основных ценностей и областей компетенции. Четыре основные ценности, связанные с преподаванием и обучением, были определены как основа работы всех учителей в области инклюзивного образования. Эти основные ценности связаны с областями компетентности учителя. Области компетентности состоят из трех элементов: отношений, знаний и навыков. Определенное *отношение* или убеждение требуют определенных *знаний* или уровня понимания, а затем *навыков* для применения этих знаний в практической ситуации. Для каждой выявленной области компетентности представлены основные отношения, знания и навыки, лежащие в их основе.

**Оценка разнообразия обучающихся** – различия между учащимися рассматриваются как ресурс и ценность для образования.

К области компетенции в рамках этой основной ценности относятся:

- Концепции инклюзивного образования;
- Взгляд учителя на различия между учениками.

**Поддержка всех обучающихся** – учителя возлагают большие надежды на достижения всех учащихся.

К области компетенции в рамках этой основной ценности относятся:

- содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся;
- эффективные подходы к обучению в разнородных классах.

**Работа с другими** – сотрудничество и командная работа являются важнейшими подходами для всех учителей.

К области компетенции в рамках этой основной ценности относятся:

- работа с родителями и семьями;
- работа с рядом других специалистов в области образования

**Личное профессиональное развитие** – преподавание – это учебная деятельность, и учителя берут на себя ответственность за свое обучение на протяжении всей жизни.

К области компетенции в рамках этой основной ценности относятся:

- учителя как рефлексивные практики;
- начальное педагогическое образование как основа для непрерывного профессионального обучения и развития.

Очевидно, что на протяжении всего процесса профессионального обучения и за пределами профессиональных специализаций необходимо дальнейшее

развитие компетенций для включения. Более конкретно, анализ страновой политики TPL4I в Европе (Европейское агентство, 2020a) показал, что использование отдельных рамок компетенций – одних, которые применимы ко всем учащимся, а других, которые применимы к учащимся, имеющим особые образовательные потребности, – отражает разное понимание инклюзивного образования и приводит к пробелам во всем континууме TPL. Результаты TPL4I подчеркивают необходимость совместного TPL для включения учителей и специалистов [3].

На основе опроса TPL и кластерной деятельности были определены семь основных характеристик, применимых к любой структуре, которая направлена на поддержку TPL для инклюзии или различных процессов пересмотра существующих структур для инклюзивного образования. Это привело к созданию новой структуры профиля, состоящей из четырех основных ценностей и десяти областей компетенции.

Семь выявленных существенных особенностей относятся к основным принципам разработки, пересмотра или согласования структуры компетенций для включения.

#### *1. Подключение специалистов в области образования*

Инклюзивность и равенство считаются основами качественного образования (ЮНЕСКО, 2015). Однако внедрение инклюзивности в школах является сложным процессом, и одни только учителя не могут нести ответственность за его успех. Учителя не работают изолированно и не объединяются в однородные группы, состоящие только из учителей. Инклюзивная практика проводится командами самых разных профессионалов. Следовательно, необходима более широкая перспектива для подготовки и поддержки школьного персонала и школьных профессиональных сетей для внедрения и поддержания инклюзивной практики. Поскольку системные уровни TPL для включения взаимосвязаны, то же самое относится и к потребностям в профессиональном обучении всех вовлеченных заинтересованных сторон. Система компетенций для инклюзии способна объединить специалистов в области образования путем обмена профессиональными потребностями и опытом в области инклюзивного образования.

#### *2. Поощрение командной рефлексии*

Сложность инклюзивного образования требует более широкого осмысления и вовлечения, чем личное, индивидуальное обучение учителей и других специалистов. В частности, для поддержки наращивания потенциала командная рефлексия признается необходимой в процессе развития компетенций для включения. Смещая акцент с индивидуальной успеваемости и самоэффективности на командную рефлексивность, коллективное профессиональное обучение и, в конечном счете, командное участие в инклюзии, система



компетенций для инклюзии может оказать более широкое влияние на внедрение инклюзивного образования.

В профессиональных учебных сообществах и в личных, коллегиальных отношениях система компетенций учителей и других специалистов включает следующие навыки:

- обсудите и проиллюстрируйте значение инклюзии, ценности, лежащие в основе инклюзии, и компетенции, необходимые для внедрения и поддержания инклюзивного образования;
- делитесь практикой и навыками;
- составьте карту, если возможно, командного агентства и развития школы для включения.

Цель состоит в том, чтобы вывести профессиональное обучение за рамки профессиональной подготовки, расширить возможности школьного персонала для инклюзивного преподавания, принять общешкольный подход и развить профессиональное видение инклюзии.).

### *3. Разделение точки зрения учителя, разделение точки зрения всей школы*

Для взаимопонимания между специалистами в области образования развитие компетентности для инклюзии должно в достаточной степени отражать навыки и практику учителей. Результаты опроса и кластеризации убедительно подтверждают актуальность компетенций учителей для всех специалистов в области образования, участвующих в инклюзивной поддержке.

Аналогичным образом, Профиль предлагает учителям выйти за рамки классной комнаты и взглянуть на всю школу в целом при развитии компетентности для инклюзии. Во времена кризисов и нарушений обычного школьного распорядка необходимость взаимопонимания и открытости к изменениям в профессиональных ролях становится более очевидной, чем когда-либо. Например, во время пандемии COVID-19 учителя взяли на себя роль по удовлетворению социально-эмоциональных потребностей учащихся и изменили свои учебные процессы (Европейское агентство, 2021b). Учет общешкольной перспективы влияет на роли учителей и способствует развитию общих компетенций.

### *4. Сосредоточение внимания на равенстве, уделение особого внимания всем обучающимся*

Развитие компетенций для инклюзивности должно подчеркивать как преимущества разнообразия, так и проблемы разнообразия. Чтобы представлять всех учащихся – как потребности всех, так и специфические потребности некоторых – она должна учитывать различные точки зрения, уделяя при этом первостепенное внимание качественному образованию для всех. Вайтоллер и Кинг Ториус (2016) ссылаются на междисциплинарный и межкультурный диалог, а также универсальные модели дизайна и, например, навыки языка жестов, чтобы учесть равенство и инвалидность.

Профиль для инклюзивного профессионального обучения учителей предлагает специалистам в области образования взглянуть на ситуацию многомерно, принимая во внимание все точки зрения разнообразия и их пересечения. Она направлена на то, чтобы позволить учителям, другому школьному персоналу и воспитателям подвергнуть сомнению, осмыслить и переосмыслить усилия по реагированию на разнообразие, оценить их значение и значение, придаваемое инклюзии в конкретном контексте и в сложности ее реализации (Naraian, 2017).

В этом отношении необходимо, чтобы специалисты в области образования были осведомлены о многочисленных формах дискриминации, таких как расовая дискриминация и, в более общем плане, прямая и косвенная дискриминация, которые действуют в данном контексте, и о том, как они маргинализируют и исключают группы и отдельных лиц, основываясь на представлении о превосходстве одной группы над другой и неуважении к другой группе лиц (Европейская комиссия по борьбе с расизмом и нетерпимостью, 2018).

#### *5. Целостный подход к развитию компетенций*

Система компетенций для инклюзии должна учитывать целостный и динамичный взгляд на компетенции специалистов в области образования, которые должны постепенно вводиться в действие, достигаться и постоянно развиваться. Компетенции для специалистов в области образования, таким образом, понимаются как способность, эффективность и навыки отдельных учителей и их коллег, школьных команд, школ и других учреждений, связанных с образованием, соответствовать требованиям контекста (Allan, 2011; Caena, 2014; Европейское агентство, 2019).

Чтобы понять, как достигается эффективная работа в различных ситуациях, необходимо «распаковать» базовые компетенции и процессы, которые они отражают (Блемеке, Густафссон и Шавельсон, 2015). Компетенции понимаются как сложные комбинации установок, знаний и навыков, которые лежат в основе хорошо продуманных действий в конкретной ситуации и успешной работы. Это различие характеризует профессиональное обучение как процесс, состоящий из трех взаимосвязанных элементов, которые демонстрируют сильную взаимную взаимосвязь. Ни одно из них само по себе не является достаточным (Rouse, 2007; Shulman, 2004).

Более того, Профиль использует целостный подход, связывая области компетенции с основными ценностями, определенными для TPL для включения, вместо изолированных компетенций. Составленные из взаимосвязанных установок, знаний и сквозных навыков, «области компетенции» подчеркивают необходимость предостережения от чрезмерно упрощенного, механистического и предписывающего использования компетенций (Европейское агентство, 2012).

Чтобы повлиять на качество и эффективность преподавания и школьного обучения, необходимо осмыслить и активизировать целый ряд компетенций. Области компетенции являются отправной точкой для размышлений и дискуссий между профессионалами. К ним можно возвращаться на протяжении всей карьеры профессионала на «все более глубоких уровнях обучения и понимания» (там же, стр. 23).

#### *6. Профессиональный обучающий инструмент для многоуровневого использования*

Как следствие расширения развития компетенций для включения в профессиональный континуум и для всех вовлеченных специалистов, структура компетенций имеет место на всех уровнях системы TPL. Чтобы развивать и поддерживать инклюзивную практику, специалистам нужны возможности непрерывного профессионального обучения, в которых они могли бы участвовать совместно. В более широком смысле школьные команды нуждаются в поддержке сверстников, обратной связи и обмене опытом, выходящем за рамки их собственной практики. Уровни личности, школы, сообщества и политики дополняют друг друга для повышения профессионального потенциала в области инклюзивного образования.

#### *7. Подход, основанный на ценностях*

Прежде всего, для обеспечения устойчивой инклюзивной практики и эффективного диалога между профессионалами развитие компетенций для инклюзии должно отражать общие ценности инклюзии.

Основные ценности профиля и области компетенции.

Совместное профессиональное обучение выделяется как главная особенность всех TPL для включения. Соответствующие области компетенции дополнительно определяют значение основных ценностей для профессионального обучения всех специалистов в области образования детально описаны в приложении [54].

Учителя сегодня должны реагировать на сложные ожидания, такие как удовлетворение индивидуальных потребностей все более разнородных групп учащихся, развитие навыков 21-го века, таких как критическое мышление и решение проблем, а также социально-эмоциональных навыков, идти в ногу с технологическими изменениями и так далее. Кроме того, от них часто ожидают новых обязанностей, включая сотрудничество с коллегами и другими специалистами, установление партнерских отношений, участие в руководстве и управлении. Важно отметить, что учителя также должны научиться тому, как стать любознательными и адаптивными практиками, способными развивать свою практику по мере того, как учебная программа продолжает меняться и появляются новые данные. Чтобы соответствовать таким разнообразным ожиданиям, профессиональная компетентность учителей должна пониматься как комплексное понятие [103].

В целом, профессиональную компетентность учителей ОЭСР моделирует следующим образом (таблица 2):

Таблица 2 – Концептуальная модель ОЭСР для профессиональной компетентности учителей

Содержание и педагогические знания	Аффективно-мотивационные компетенции и убеждения	Принятие решений и профессиональное суждение →	Подходы к обучению
↑ Возможности учиться		Инструкция ↓	
<b>Обучение учителей</b> - начальное педагогическое образование - непрерывное профессиональное развитие - неформальное и внеформальное обучение	Исследования и опыт ←	- мыслительный - социально-эмоциональный <b>Обучение обучающихся</b>	

В соответствии с обширными данными, концептуальная основа ОЭСР моделирует профессиональную компетентность учителей как многомерную конструкцию. Это включает в себя базу профессиональных знаний учителей – содержательные и педагогические знания – а также аффективно-мотивационные компетенции. Преподавание также требует навыков принятия решений и профессионального суждения, которые позволяют учителям анализировать и оценивать конкретные контексты или эпизоды обучения и, опираясь на свои знания и компетенции, принимать решения о подходах к обучению. Подходы к обучению относятся здесь к учебной программе и планированию уроков, выбору и применению наборов методов обучения, способов управления классом, оценки учащихся и т. д., в то время как обучение – это реализация этих подходов в классе [103].

### Опыт Канады

В Онтарио «Вводная программа для новеньких учителей» помогает только вступившим в должность учителям развивать навыки, необходимые им для создания инклюзивной учебной среды для обучающихся. В нем рассматриваются такие темы, как равенство, гендер, раса и культура. В Британской Колумбии Постоянный план развития персонала является обязательным для всех учителей, чтобы они могли удовлетворять особые потребности обучающихся. Кроме того, округа должны обеспечить, чтобы весь персонал, работающий с обучающимися с особыми образовательными

потребностями, «имел доступ к соответствующим возможностям обучения без отрыва от производства, чтобы способствовать практике, основанной на фактических данных».

Колледжи предлагают своим сотрудникам мероприятия по повышению квалификации и повышению осведомленности, чтобы помочь учителям решить вопрос о разнообразии, и особенно этнокультурном разнообразии, в своих образовательных услугах для студентов. Кроме того, Высший совет разработал инструментарий (2019), содержащий серию учебных и информационных инструментов, предназначенных для педагогов начальной и средней школы, которые хотят продолжить свои размышления о том, какие действия предпринять, чтобы перейти к более инклюзивной модели образования [55].

В Канаде подготовка учителей основана на ключевых компетенциях. В 2021 году Министерством образования были обновлены профессиональные компетенции учителей, где 7-я компетенция включает принятие во внимание разнообразие обучающихся.

В данном пособии для учителей указано, что в самом широком смысле учет разнообразия обучающихся означает, что учителя должны реализовать набор мер, позволяющих им адаптироваться ко всем различным типам обучающихся, с которыми они сталкиваются, с учетом контекста, в котором они работают. Это позволяет учителям предлагать разнообразный контент, структуры, задачи и процессы, адаптированные к потребностям обучающихся, независимо от их различий, чтобы способствовать их успеху и поддерживать их развитие наилучшим образом. Кроме того, учителя должны сбалансировать персонализированные вмешательства с действиями, предназначенными для всего класса, чтобы отдельные обучающиеся чувствовали себя признанными такими, какие они есть, и участвовали в общей деятельности, объединяющей всех. Реагирование на разнообразие обучающихся означает учет всех вопросов, связанных с инклюзивным образованием. Не все различия между обучающимися представляют собой одинаковые образовательные проблемы, поскольку они не все одного типа и не требуют одинаковых вмешательств. Однако здесь было бы полезно сосредоточиться на тех аспектах, которые делают дифференциацию неотъемлемой частью обучения.

Принятие во внимание разнообразия обучающихся подразумевает уважение к разнообразию и прокладывает путь к лучшей социализации и, в конечном счете, к успеху в учебе. Учитывая это растущее разнообразие, использование дифференцированных методов обучения становится ключевой компетенцией учителей. Дифференцированное обучение также должно осуществляться в сотрудничестве с дополнительными образовательными услугами (коррекционное обучение, логопедия, психология и т. д.), которые необходимы некоторым обучающимся для достижения успеха. В этом контексте коллективное распределение ответственности особенно уместно. Таким образом, в соответствии со своими ролями и обязанностями различные заинтересованные стороны образования могут действовать сообща, чтобы способствовать успеху всех обучающихся.

Как ключевые компетенции учителя, работающего в инклюзивной среде указаны следующие компетенции:

- адаптирует учебные ситуации и поддержку, предлагаемую обучающимся, в зависимости от их потребностей, проблем и возможностей;
- использует доступные ресурсы для удовлетворения потребностей или преодоления конкретных препятствий на пути к обучению;
- группирует обучающихся таким образом, чтобы учитывать образовательные цели и дифференцированные потребности обучающихся в обучении;
- использует педагогическую гибкость, меры адаптации и модификации для удовлетворения конкретных потребностей обучающихся в соответствии с заранее установленными целями;
- продвигает стратегии взаимопомощи в классе, которые извлекают выгоду из разнообразия учащихся и выгодны для всех;
- консультируется со специалистами, родителями или знакомится с соответствующими документами для получения информации о потребностях и образовательных путях обучающихся и учитывает эту информацию в своем обучении;
- использует соответствующие процедуры для запроса услуг для обучающихся с социальной дезадаптацией или трудностями в обучении или обучающихся с признаками нарушений или инвалидности;
- реализует индивидуальные планы обучения или поддержки обучения вместе со школьной командой и следит за их выполнением [56].

В целом, мощным рычагом содействия профессиональному становлению нового учителя в Канаде является наличие методических рекомендаций. В основу разработки всех методических рекомендаций положен рефлексивный подход, интегрирующий теоретические знания и опыт профессиональной деятельности специалиста. Исходной предпосылкой концепции рефлексивного обучения начинающего учителя является то, что в основе повышения квалификации должен лежать его опыт.

Модель рефлексивного обучения предполагает, что начинающий учитель является субъектом своего профессионального развития, «думающим практиком», «рефлексирующим профессионалом», и в данном аспекте его ключевыми характеристиками являются:

- умение осуществлять эффективное взаимодействие;
- удовлетворенность своей работой;
- умение стимулировать активность учащихся;
- умение структурировать конкретный персональный опыт;
- уверенность в себе;
- ориентация на учащихся в педагогическом процессе;
- умение анализировать собственный опыт профессиональной деятельности [57].

В рамках рефлексивной модели обучения формируется способность и готовность педагога применять теоретические знания для решения

профессиональных теоретических задач. Реализация идеи рефлексивного подхода позволяет оценить потенциал идеи «внутрифирменного обучения» в процессе вхождения начинающего учителя в профессию. Внутрифирменное обучение является тем механизмом, который создает условия для повышения квалификации педагогов непосредственно на рабочем месте: в школах, на уроках. Обучение непосредственно на рабочем месте ориентировано на задачи школы, интересы и затруднения конкретных педагогов, способствует созданию рефлексивно-инновационной среды обучения, содействующей саморазвитию и самообразованию начинающего учителя [57].

### **Опыт Финляндии**

В основе финской истории успеха лежат хорошие, высококвалифицированные, мотивированные и самостоятельные преподаватели. Профессия учителя очень популярна и ценится в Финляндии. Все финские преподаватели имеют ученую степень; они высококвалифицированы и ценятся в своей профессии. Согласно Национальной основной учебной программе, все учителя обязаны направлять учеников в обучении, помогать им осваивать важные способности и навыки обучения и стараться заранее предотвратить возможные проблемы, связанные с учебой. Они должны помочь ученикам использовать различные стратегии обучения и развивать свои навыки обучения [58].

В начале XXI века было много дискуссий о том, как еще больше усовершенствовать законодательство, процедуры и педагогику, чтобы еще лучше заботиться об обучении и развитии всех обучающихся. 14 марта 2006 года Министерство образования и культуры Финляндии назначило руководящую группу для подготовки предложения по долгосрочной стратегии развития особых потребностей и инклюзивного образования. Стратегия дошкольного и базового образования была опубликована в ноябре 2007 г. и введена в действие осенью 2010 г.

В стратегии подчеркивается центральная роль учителей. Развитие инклюзивного образования требует значительных инвестиций в педагогическое образование. В Финляндии учителям доверяют делать все возможное как настоящим профессионалам в области образования, и поэтому они обладают значительной педагогической независимостью в классе. Школы также пользуются значительной автономией в организации своей работы в рамках основной национальной учебной программы.

Недавние исследования показывают, что новые требования к компетентности, возникающие в результате социальных изменений, подчеркивают способность учителей встречаться с обучающимися, родителями и коллегами в качестве партнеров по сотрудничеству. Учителя не могут справиться самостоятельно под давлением возрастающих требований. Хорошо функционирующая мультикультурная школа работает как сообщество, результаты которого зависят от его способности использовать

индивидуальные и специальные навыки обучающихся на общее благо. В связи с увеличением социальных проблем и количества обучающихся, нуждающихся в особом внимании, учителям необходимы как педагогические, так и социальные знания и умения для совместной работы при решении проблем в школе. Учителя также должны быть открыты для взаимодействия с внешним окружением школы [59].

Отделы подготовки учителей университетов, центры непрерывного профессионального развития (например, Центр обучения и консультирования Валтери) и Национальное агентство образования ежегодно предоставляют учителям дополнительное образование и непрерывное профессиональное развитие. Курсы, основанные на практике, могут включать консультации на рабочем месте. Непрерывное профессиональное развитие является обязательным для учителей. В системе общего образования учителя обязаны участвовать в обучении не менее трех дней в году [58].

Компетенция учителей включает в себя такие области, как отношения, знания и навыки, которые тесно связаны друг с другом (Европейское агентство специального образования и инклюзивного образования [EASNIE], 2012 г.).

Центральный вопрос, который необходимо рассмотреть, заключается в том, какие компетенции необходимы учителям для обучения различных групп обучающихся в общеобразовательных классах. Европейское агентство специального образования и инклюзивного образования опубликовал профиль «учителя, работающего в инклюзивной среде».

Профиль включает в себя четыре основные ценности:

- ценить разнообразие обучения;
- поддерживать всех обучающихся;
- работать с другими,
- постоянное личное профессиональное развитие.

Исследователи подчеркивают важность наличия хороших общеобразовательных знаний и навыков сотрудничества при реализации инклюзивного образования. Однако, согласно текущему исследованию, учителям не хватает специальных педагогических знаний для обучения учеников с особыми образовательными потребностями в обычном классе. Согласно анкетному опросу, проведенному Профсоюзом образования Финляндии (ОАЖ 2017), учителя отрицательно относятся к системе поддержки и своей способности оказывать поддержку ученикам. Примерно треть опрошенных учителей столкнулись с нехваткой знаний об обучении учеников на третьем уровне поддержки (Raju et al. 2016). В другом исследовании Raju et al. (2018) результаты показали, что учителям не хватало специальных образовательных знаний и времени, чтобы обеспечить хорошее общее образование для всех учеников, а также предложить адекватную поддержку обучающимся с трудностями в обучении.

Отсутствие специальных образовательных знаний влияет на отношение учителей к обучению учеников с ограниченными возможностями. (Напротив, наличие специальных образовательных знаний и чувство способности управлять



инклюзивной средой в классах положительно влияет на отношение учителей к инклюзивности). Кроме того, учителя, прошедшие обучение по инклюзивному образованию без отрыва от работы и активно участвовавшие в процессе разработки индивидуального учебного плана, в целом более позитивно относятся к инклюзии и системе поддержки, чем те, кто не прошел такое обучение. Отношение учителей к инклюзивному образованию также коррелирует с их убеждениями в самоэффективности, что означает, что «чем больше учителя верят, что они способны применять инклюзивные практики на конкретном и прагматическом уровне, тем более позитивно их отношение к инклюзивности». Международные исследования самоэффективности учителей в отношении реализации инклюзивного образования показывают, что у учителей много опасений по поводу последствий включения детей с ограниченными возможностями в их классы, а также сомнений в своей способности удовлетворить потребности этих детей. Знание об инвалидности является важным фактором, влияющим на их самоэффективность в обучении учеников с инвалидностью. Личность и школьный климат, включая поддержку школьных руководителей и коллег, также могут влиять на самоэффективность учителей. Однако общая самоэффективность финских учителей в инклюзивной практике находится на относительно высоком уровне. Чтобы получить более глубокое понимание самоэффективности учителей по отношению к их опыту системы поддержки, следует провести исследования с их точки зрения [60].

В целях повышения компетентности учителей в области обновления образования Министерство образования учредило программу OSAAVA (2010-2016). Цель программы – обеспечить, чтобы финский преподавательский состав и преподаватели-воспитатели регулярно получали дополнительное образование и стажировку без отрыва от производства для повышения своих профессиональных компетенций.

В целом, педагогическое образование основано на принципе «учитель как исследователь». Учителя обучены постоянно размышлять и анализировать свою работу и превращать свое преподавание в непрерывный процесс. В то же время учителя учат мыслить научно. Исследования учителей довольно распространены в Финляндии.

В Финляндии существуют официальные квалификационные требования к учителям, которые были определены законодательством. Все новые учителя базового образования должны иметь степень магистра [61].

Университетские программы педагогического образования нацелены на развитие автономной личности учителя. Финские ученые акцентируют внимание на том, что важным инструментом для достижения поставленной цели выступает метод, который обеспечивает развитие профессиональных компетенций для преподавания в условиях автономии, минимума внешнего контроля и максимума ответственности, а именно обучение студентов ежедневной профессиональной рефлексии как способу получения знания о собственных педагогических действиях и взаимодействиях с коллегами, учениками, их родителями и местными сообществами [62].

В отдельных работах детально описывается, как рефлексия регулярно осуществляется на этапе разработки индивидуального плана, а затем в рамках малых групп, групповых дискуссий на семинарах в виде самоотчетов по результатам изучения теоретических концепций и классической литературы по предмету, планирования индивидуальных маршрутов обучения, а также по результатам самостоятельных исследований, практических наблюдений и проведения уроков в школах. Рефлексии подвергся и опыт быстрого перехода к дистанционному преподаванию и обучению на всех уровнях образования в Финляндии во время пандемии COVID-19: инновации в области цифровой педагогики, DIGI-педагогика учителей и DIGI-компетенции обучающихся, повышенный стресс, эмоциональное выгорание и т.д. [62].

Особое внимание уделяется подготовке педагогов к работе в условиях инклюзии. Финляндия – участник проекта «Обучение учителей для инклюзивности» Европейского агентства по особым потребностям и инклюзивному образованию [62]. Трехлетний проект основан на различных мероприятиях и дискуссиях с участием экспертов, представляющих другие заинтересованные стороны в сфере образования: политиков и практиков из различных секторов школьного и педагогического образования, работающих студентов-преподавателей, родителей и учащихся. Они коллективно обсудили компетенции, необходимые всем учителям для поддержки их работы в инклюзивных условиях, и сообща определили основные навыки, знания и понимание, взгляды и ценности, которые необходимо формировать у каждого, кто начинает работать учителем, независимо от предмета, специализации или возрастной группы, которую он будет обучать, или типа школы, в которой он будет работать.

Одним из основных результатов проекта является «Профиль инклюзивных учителей» как руководство по разработке и внедрению программ начального педагогического образования (Initial Teacher Education – ITE). Профиль был разработан вокруг системы основных ценностей и областей компетенции педагогов, включающей ценность разнообразия учащихся, когда различия рассматриваются как ресурс и актив для образования; содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся; важность сотрудничества и командной работы для всех учителей. Наиболее существенным в Профиле представляется определение личностного профессионального развития: «преподавание является учебной деятельностью, и учителя берут на себя ответственность за свое обучение на протяжении всей жизни», и формулировка области компетенции «*учителя как рефлексивные практики*» [62]. Однако и здесь особенность состоит в том, что Профиль рассматривается как стимулирующий материал для определения соответствующего содержания, методов планирования и определения желаемых результатов обучения для ITE, а не сценарий для содержания программы ITE [62].

В целом, можно сказать, несомненную ценность представляет развитие автономной личности учителя как главной цели педагогического образования в

университетах Финляндии: подготовка педагога, готового всесторонне исследовать образовательные ситуации, способного принимать самостоятельные образовательные решения в рамках различных моделей и принципов преподавания и нести ответственность за их результаты. В стенах университета будущий педагог не только приобретает знания и навыки, но формирует профессиональное мировоззрение и становится рефлексивным практиком. Представляется, что именно обучение профессиональной рефлексии способствует развитию профессионализма для преподавания в условиях автономии, минимума внешнего контроля и максимума ответственности и обеспечивает качественные результаты образования в Финляндии [62].

### Опыт Франции

По мнению французских исследователей, компетенция – это совокупность возможных эмоциональных, познавательных и психомоторных действий, позволяющих индивиду осуществлять сложный вид деятельности. Понятие «педагогическая компетенция» рассматривается как синтез знаний, педагогических умений и профессиональных способностей, адекватных определенному типу ситуаций или ситуативных задач, обуславливающий успех деятельности.

Определение содержания и организации профессиональной подготовки учителей требует анализа пяти полей компетенций:

1) компетенции, связанные с жизнью класса, с управлением и организацией учебного времени, устройством и использованием учебного пространства, выбором видов учебной деятельности и различных средств обучения, регулированием атмосферы в классе;

2) компетенции, связанные с отношением к учащимся и к их особенностям, позволяющие решать задачи, предполагающие общение, знание и умение исследовать типы трудностей учения и оказывать учащимся возможную помощь, подразумевающие знание и исследование стилей учения, позволяющие осуществлять дифференциацию обучения и оказывать учащимся поддержку, обеспечивающие индивидуализацию целей и видов деятельности, позитивное оценивание и эффективную помощь каждому;

3) компетенции, связанные с преподаваемыми дисциплинами и требующие адекватных научных знаний, способности интегрировать их в учебный процесс на основе уже имеющихся у учащихся знаний, умения планировать содержание обучения с учетом междисциплинарных связей, глубокого понимания типовых учебных программ и их реализации в контексте потребностей учащихся;

4) компетенции, определенные ролью учителя в обществе, зависящие от характера его взаимодействия с социальной средой. Так, учителю необходимо налаживать контакт с родителями учащихся, информировать их об успеваемости; проводить дискуссии с коллегами по вопросам социальной и профессиональной интеграции обучаемых, проходить повышение квалификации;

5) личностные компетенции учителя, являющиеся наиболее важными для педагогического процесса. Это умение быть обучающим, анализирующим свои действия и свои приемы. Считается, что такие аспекты педагогической профессии, как поиск смысла, освоение новых педагогических стратегий, испытание различных новых техник и методов обучения, заслуживают внимания, но *настоящим подтверждением компетенции учителя служит тот факт, что он постоянно задает себе вопросы и принимает четкие решения на основе анализа происшедших событий* [63].

Данные положения получили развитие в концепциях высшего педагогического образования во Франции, где реализуются многообразные подходы к вопросу о педагогических компетенциях учителя. Профессиональные компетенции будущего учителя соотносятся с тремя областями: знание своей учебной дисциплины; управление учением; знание образовательной системы и ее окружения.

В данном контексте выделяются четыре типа компетенций учителя:

- «учитель-магистр», обладающий риторическими компетенциями и не нуждающийся в специальной подготовке;
- «учитель-техник», чья подготовка опиралась на практику опытного учителя и являлась имитацией его деятельности;
- «учитель-инженер», технолог;
- «учитель – рефлексивный практик», способный анализировать свою практическую деятельность, разрешать проблемы, определять стратегии. Его профессиональная подготовка нацелена на формирование способностей анализа практической деятельности и мета-познания [63].

Как показывают многочисленные исследования, доминирующей парадигмой в работах ученых Франции в настоящее время является парадигма «рефлексивного обучающего». Особое значение придается при этом профессионально-педагогической подготовке, способствующей рефлексии.

Ответ на вопрос, на каких компетенциях основывается профессиональность учителя, зависит от принятой парадигмы. Термин «компетенция» в этом случае рассматривается в широком смысле: знания, умения, умение быть, умение стать, умения, необходимые для решения задач и проблем в определенной области. В зависимости от предварительно выбранной парадигмы изменяется набор приоритетных компетенций, и, соответственно, методы профессионально-педагогической подготовки. Л. Пакэ рассматривает 6 парадигм профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, исходя из методов преподавания, которые использует учитель:

- «сведущий учитель» (*maitre instruit*), т.е. хорошо владеющий знаниями;
- «техник» (*technicien*), т.е. тот, который приобрел технические умения;
- «творческий практик» (*praticien – artisan*), т.е. приобретший на практике контекстуализированные схемы действия;
- «рефлексивный практик» (*praticien reflexif*), т.е. обладающий более или менее теоретизированными практическими знаниями;

- «активный участник социальной жизни» (acteur social), т.е. участвующий в коллективных планах учебного заведения и осознающий антропосоциальные цели повседневных занятий;

- «личность» (personne), находящаяся в последовательном и логическом саморазвитии [64].

Согласно данным ОЭСР (Talis 2018), все больше руководителей школ во Франции сообщают о нехватке учителей, компетентных в обучении обучающихся с особыми образовательными потребностями (70,5%, ранг 2/49, 2018 г.)

Доля учителей во Франции, которые чувствовали себя «хорошо подготовленными» или «очень хорошо подготовленными» к преподаванию в условиях смешанных способностей, ниже. (25,3 %, место 48/50, 2018 г.)

Доля учителей начальных классов, сообщающих о высокой потребности в профессиональном развитии при обучении обучающихся с особыми потребностями, особенно важна (46,9 %, место 2/14, 2018 г.)

Большая часть директоров начальных школ сообщает, что обеспечению качественного обучения препятствует нехватка учителей, обладающих компетенцией в обучении обучающихся с особыми потребностями во Франции (61,7 %, место 2/14, 2018 г.).

Модификация уроков для обучающихся с особыми образовательными потребностями является источником стресса для части учителей начальных классов во Франции (79,6 %, место 1/14, 2018 г.) [65].

Существует справочный документ, в нем перечислены навыки, которые должны быть приобретены учителями. Пункты, которые кажутся наиболее важными для обучения инклюзивному школьному образованию в более широком смысле, выделены курсивом.

В этом документе перечислены десять “необходимых” навыков для всех учителей во Франции, на каком бы уровне они ни работали. Профессиональные навыки, которые необходимо приобрести в ходе обучения для применения знаний, умения их применять и профессионального поведения. Независимо от их профессии, учителей или главных консультантов по вопросам образования, все они, так или иначе, также необходимы.

В каждой из этих компетенций можно найти возможное рассмотрение особых образовательных потребностей учащихся, которые включены в Приложение [66].

## **Опыт Италии**

В стране весь школьный персонал, педагоги и директора школ на всех уровнях школы проходят специальную подготовку без отрыва от работы по вопросам обучения детей с особыми образовательными потребностями. Учебные мероприятия сосредоточены на таких темах, как раннее выявление риска, дидактические меры, которые должны быть приняты

как с учеником, так и с классной группой, процедуры оценки и руководство. Конкретные учебные планы разрабатываются MIUR и школами в соответствии с их автономией. В учебных мероприятиях могут также участвовать университеты, научно-исследовательские институты, научные организации, ассоциации и местные органы здравоохранения.

Кроме того, MIUR создал сеть территориальных центров поддержки (*Centri Territoriali di Supporto* – CTS). Это школы, предназначенные для детей с особыми потребностями, в которых учителя/исследователи специализируются на технологиях инклюзивного обучения. В Италии 106 CTS.

CTS работают на местном уровне, чтобы способствовать интеграции школ. По крайней мере, одна школа в каждом провинциальном районе создается в качестве CTS региональными школьными управлениями (*Uffici scolastici Regionali* – USR) по согласованию с MIUR.

CTS поддерживает инициативы по обучению правильному использованию технологий учителями и другими школьными специалистами, а также самими родителями и учениками.

В меньшем масштабе другие школы работают как территориальные центры включения (*Centri Territoriali per l'inclusione* – CTI). CTI расширяют сети школьной интеграции, предоставляя учителям контакты и рекомендации по любым проблемам, связанным с особыми образовательными потребностями.

Команды CTS и CTI обладают особыми компетенциями, связанными с особыми образовательными потребностями. Это позволяет им оказывать реальную поддержку школам и коллегам посредством специальных консультаций и обучения. Например, в группу по работе с учащимися-инвалидами в основном будут входить вспомогательные учителя, а также учителя-предметники, являющиеся экспертами в области новых технологий для инклюзивности.

Закон 107/2015 увязывает Трехлетний план образовательных предложений (PTOF) с национальным трехлетним планом обучения учителей и школьного персонала. Он учитывает все потребности в обучении в каждой школе, инклюзивные практики, информацию и осведомленность [67].

Согласно данным TALIS 2018, преподавание в условиях смешанных способностей было включено в более высокую долю деятельности учителей по профессиональному развитию (74,1 %, место 1/50, 2018 г.) [68].

## **Опыт Польши**

В настоящее время в рамках обязательного начального педагогического образования выпускники должны обладать знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми для выполнения сложных педагогических, воспитательных и связанных с уходом задач школы. Это включает в себя разработку и адаптацию учебных программ к потребностям и способностям обучающихся.

Согласно приложению №1 общие результаты обучения свидетельствуют о том, что выпускники, готовящиеся работать учителем-предметником, учителем теоретических профессиональных предметов, учителем практического профессионального образования, учителем, ведущим занятия, учителем психологии, должны (помимо прочего):

• **с точки зрения знаний** – знать и понимать:

- вопросы инклюзивного образования и пути реализации принципа инклюзивности;

- разнообразие образовательных потребностей учащихся и необходимость адаптации учебного процесса со стороны школы;

- права детей и людей с ограниченными возможностями;

- методы обучения и способы выбора эффективных методов поддержки преподавания предмета или проведения занятий с учетом разнообразных образовательных потребностей учащихся.

• **по навыкам** – уметь:

- наблюдать за ситуациями и педагогическими явлениями, анализировать их, используя педагогические и психологические знания, и предлагать решения проблем;

- признавать потребности, возможности и способности обучающихся, разрабатывать и проводить мероприятия, поддерживающие их целостное развитие, активность и участие в образовательном процессе и в жизни общества;

- разрабатывать и внедрять учебные программы с учетом разнообразных образовательных потребностей учащихся;

- проводить с учащимися работу, стимулирующую их интересы и развивающую их способности;

- правильно подбирать содержание обучения, задачи и формы работы по самообразованию и стимулированию достижений учащихся;

- использовать оценивание и обратную связь для стимулирования саморазвития учащихся;

- следить за успеваемостью, активностью и участием учащихся в общественной жизни школы;

- работать с учащимися с особыми образовательными потребностями, в том числе с трудностями адаптации, связанными с миграционным опытом, с разными культурами или с ограниченным знанием польского языка.

• **по социальным компетенциям** – быть готовым:

- использовать в профессиональной деятельности универсальные этические принципы и нормы, руководствуясь уважением к каждой личности;

- строить отношения, основанные на взаимном доверии, между всеми участниками процесса образования и обучения, включая родителей или опекунов учащихся, и вовлекать их в деятельность, способствующую повышению эффективности образования;

- общаться с людьми разного происхождения и с разным эмоциональным состоянием, разрешать конфликты в диалоге и создавать благоприятную атмосферу для общения в классе и за его пределами;

- принимать решения, связанные с организацией инклюзивного образования.

Эти вопросы входят в конкретные задачи каждой группы занятий, но отдельного модуля для инклюзивного образования нет.

Согласно приложению №2, общие результаты обучения показывают, что выпускники, готовящиеся работать в детском саду воспитателем дошкольного образования, должны (помимо прочего):

• **с точки зрения знаний** – знать и понимать:

- проблему инклюзивного образования и пути реализации принципа инклюзивности;

- вопрос межкультурного образования;

- права детей и людей с ограниченными возможностями и способы их обеспечения и продвижения в школьной, внешкольной и внешкольной среде;

- многообразие развития и образовательных потребностей учащихся дошкольного и младшего школьного возраста (вытекающих из задержек, нарушений или ускорений развития и обусловленных факторами внешней среды) и способы соответствующей адаптации развивающих и учебных задач;

- как конструировать и проводить диагностические мероприятия с учетом специфики функционирования детей дошкольного и раннего возраста и их разнообразных образовательных потребностей, в том числе объемов и качества социальной поддержки;

- различные виды и функции оценки.

• **по навыкам** – уметь:

- выявлять потребности, возможности и способности учащихся, разрабатывать и проводить педагогическую деятельность, а также планировать, реализовывать и оценивать индивидуальные образовательные программы;

- использовать разнообразные методы организации учебно-методической среды в повседневной образовательной практике с учетом конкретных потребностей и способностей отдельных учащихся и групп;

- выявлять и пробуждать интересы учащихся и соответствующим образом адаптировать методы и содержание обучения;

- выявить спонтанное поведение обучающихся как воспитательно-дидактическую возможность и использовать ее в учебном процессе и достижении терапевтических целей;

- использовать оценку и обратную связь, чтобы стимулировать учащихся к их собственному развитию;

- эффективно работать в культурно разнообразной среде и с детьми из числа мигрантов, в том числе с детьми, для которых польский язык является вторым, используя межкультурные и дидактические компетенции;



- эффективно использовать информацию об обучающихся от специалистов, в том числе психологов, логопедов, педагогов, врачей, родителей или опекунов обучающихся.

• **по социальным компетенциям** – быть готовым:

- использовать в профессиональной деятельности универсальные этические принципы и нормы, руководствуясь уважением к каждой личности;

- строить отношения, основанные на взаимном доверии, между всеми участниками воспитательно-образовательного процесса, в том числе с родителями или опекунами обучающихся, и вовлекать их в деятельность, способствующую повышению эффективности образования;

-общаться с людьми разного происхождения и с разным эмоциональным фоном, разрешая конфликты в диалоге и создавая благоприятную атмосферу для общения внутри и вне дошкольной группы и класса;

- признавать специфический характер местной и региональной среды и ее влияние на функционирование учащихся, а также работать вместе на благо учащихся и их среды.

Эти вопросы входят в конкретные задачи каждой группы занятий, но опять же, отдельного модуля для инклюзивного образования нет.

• **с точки зрения знаний** – знать и понимать:

- истоки и место специальной педагогики в науке и ее предметно-методологические связи с отраслями общественных, гуманитарных и медико-санитарных наук;

- сфера специальной педагогики;

- концепции реабилитации, образования, ресоциализации и терапии учащихся с особыми образовательными потребностями и различные условия этих процессов;

- современный подход к проблемам учащихся с особыми образовательными потребностями и вытекающие из этого новые формы образования, в том числе инклюзивное образование;

- система специального образования в контексте системы всеобщего образования;

- организация и методика обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной системе, в частности, модели сотрудничества специальных педагогов, учителей, специалистов и родителей или опекунов, а также модели индивидуализации урока, эффективные стратегии обучения и универсальный дизайн класса.

• **по навыкам** – уметь:

- использовать и интегрировать знания специальной педагогики и смежных научных дисциплин для диагностики и анализа (комплексных) реабилитационных, образовательных, терапевтических и ресоциализационных ситуаций;

- разрабатывать и проводить занятия с учетом особых образовательных потребностей учащихся;

- проводить занятия в диверсифицированной группе, индивидуализировать задания, адаптировать методы и содержание к потребностям и возможностям учащихся, в том числе учащихся с особыми образовательными потребностями, использовать принципы и методы индивидуального построения занятий;

- внедрить эффективные программы для повышения когнитивных навыков и социальных компетенций учащихся и улучшить интеграцию учащихся с особыми образовательными потребностями.

Учителя должны постоянно развивать свою профессиональную компетентность в соответствии с потребностями своих школ. Учителя теоретического профессионального образования и практического профессионального обучения должны проходить «отраслевые» учебные курсы, проводимые трехлетними циклами. Для всех учителей участие в мероприятиях по повышению квалификации также является предварительным условием профессионального продвижения, так как этот процесс включает в себя оценку профессиональных достижений учителя на основе реализации плана профессионального развития [69].

Обычные учителя без дополнительной квалификации не обладают формальными навыками для обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями. Подготовка учителей к работе с детьми с различными особыми потребностями проходит во время коротких семинаров в рамках Программы повышения квалификации.

Существуют и другие способы приобрести квалификацию и навыки для работы с учениками-инвалидами.

Можно получить дополнительную квалификацию (вторую специальность), которая позволит учителям работать с обучающимися с особыми образовательными потребностями в интегрированной или инклюзивной системе – тогда возможно, что в классе может быть только один учитель.

Второй тип – это квалификации, которые дают учителям право работать с учащимися с определенным типом инвалидности. Эта группа учителей может работать в специальных школах или в качестве вспомогательных учителей в обычных школах. Вспомогательный учитель должен быть нанят всякий раз, когда в одном классе более 5 детей-инвалидов. Эти поддерживающие учителя сотрудничают с ведущими учителями.

В связи с реформой системы образования (которая включает в себя обучение в целях инклюзии) готовится новая оценка.

Учителя, которые работают с обучающимися с особыми образовательными потребностями (также ассистенты учителей), подвергаются системе наблюдения, после чего наблюдатели представляют отчет о своих выводах.

Наблюдателями учителей являются: директор и люди, профессионально занимающиеся методологией образования.

Поскольку, как уже объяснялось, нет оценки компетенций для включения, мы можем говорить только об оценке общих компетенций. К ним относятся: наблюдение за преподавателями и система карьерного роста [70].

### **Опыт Испании**

Согласно данным TALIS, 2018, «Преподавание в условиях смешанных способностей» было включено в более низкую долю формального образования или обучения учителей (35,3 %, место 48/50, 2018 г.).

Небольшая часть директоров начальных школ сообщает, что обеспечению качественного обучения мешает нехватка учителей, обладающих компетенцией в обучении обучающихся с особыми потребностями в Испании (23,2 %, место 10/14, 2018 г.).

Разница в доле учителей, для которых изменение уроков для обучающихся с особыми потребностями является источником стресса, составляет менее 6 процентных пунктов в начальных классах по сравнению с неполным средним образованием (4,9 % баллов, 9/11 место, 2018 г.) [71].

Логично надеяться, что введение общих и специфических компетенций, связанных с включением в различные образовательные уровни учебных программ педагогического образования, окажет положительное влияние на наилучшую подготовку всех учителей. Эти особенности неизбежно высвободят больше времени для обучения и для представления планов, подлежащих серьезному мониторингу в рамках аккредитации, поддержания и улучшения процессов качества преподавания, для разработки которых требуются новые квалификации.

Как уже было сказано ранее, именно в этой области следует возлагать большие надежды. В рамках процесса аккредитации и оценки учебных программ, которые только начинают разрабатываться в Испании, есть надежда, что точно определенные компетенции в отношении процессов интеграции и уважения разнообразия будут приниматься во внимание и оцениваться по мере их необходимости. Это должно быть сделано для улучшения начального педагогического образования, в противном случае существует риск слишком далеко уйти от амбициозных целей, которые должны служить обеспечению качественного образования для всех учащихся, без исключения или дискриминации [84].

Авторы вышеуказанного отчета полагают, что способы преподавания, оказывающие наибольшее влияние на подготовку будущих учителей в отношении улучшения их инклюзивного образования, – это те, при которых преподаватели университетов проводят свои уроки в соответствии с теми же принципами и методологиями внедрения инклюзии. Можно выделить следующие из них:

- Четко демонстрировать принятие и уважение различий между своими учениками как обогащающего фактора их преподавания.

- Они хорошо осведомлены об отправной точке каждого студента, оценивая то, что они знают о темах, с которыми они будут работать, прежде чем предоставлять новый опыт обучения или обращаться к соответствующему содержанию.

- Поощряйте активное обучение, основанное на участии, которое учитывает разнообразие навыков, способов обучения и мотивации учащихся.

- Поощряйте возможность диверсификации содержания преподавания, предоставляя учащимся возможность выбирать и использовать различные способы выражения достигнутого обучения.

- Разнообразьте методы оценки, собирая различные данные об успехах и успеваемости учащихся.

- Практикуйте совместную работу среди обучающихся, четко указывая на ответственность отдельных обучающихся за их собственный прогресс.

- Использование информационных технологий и коммуникаций (ИТЦ) для облегчения доступа и участия обучающихся.

- Четко пропагандировать ценности и этику, связанные с правом всех на качественное образование.

- Поддержка в любое время и с использованием различных процедур, критическое осмысление убеждений и отношения к разнообразию и способов решения этой проблемы в инклюзивных условиях.

Министерство образования Испании разработало национальные «Основные руководящие принципы», которым должны следовать все университеты, планирующие учебные программы подготовки учителей, как для учителей дошкольного/начального, так и для среднего образования.

Эти руководящие принципы устанавливают ключевые компетенции в качестве цели для этих исследований, а также основные темы и содержание, которые будут преподаваться, распределение ECTS для каждого из них и общие показатели для конкретных навыков, которые должны быть достигнуты в конце учебного процесса.

Что касается уровня учителя начальных классов, то для выполнения их функций определены следующие навыки:

- ...Организовывать, планировать и оценивать процессы преподавания и усвоения знаний, как индивидуально, так и в сотрудничестве с другими учителями и специалистами школы.

- Эффективно решать ситуации изучения языка в мультикультурных и многоязычных контекстах.

- Организовывать, планировать и управлять учебной атмосферой, учитывающей многообразие и удовлетворяющей образовательные потребности учащихся, гендерное равенство и уважение прав человека в рамках гражданского воспитания.

- Размышлять над практикой занятий в классе, чтобы внедрять инновации и совершенствовать навыки преподавания. Приобретать навыки командной работы и самообучения и пропагандировать их среди студентов.

- Поощрять общение в классе и за его пределами и заниматься мирным разрешением конфликтов.

- Репетиторство и консультирование учащихся и их семей, удовлетворение образовательных потребностей учащихся [84].

Как эти общие компетенции, так и специфические в различном содержании и предметах этих степеней, могут стать ключевым элементом для университетов в организации начальной подготовки учителей с сильным и значимым акцентом на ценности, установки, навыки и знания с возможностью развивать более инклюзивные практики в школах.

Однако, необходимо будет провести оценку того, как университеты реализуют эти компетенции, чтобы не потерять их среди других видов преподавания и содержания обучения.

Новые процессы, которые будут запущены через несколько лет, должны установить четкие и поддающиеся измерению стандарты для оценки того, достаточно ли компетентны студенты, обучающиеся на уровне бакалавра или магистратуры, в предлагаемых навыках. Опыт других стран показывает нам, что без этих процессов оценки университетам сложно серьезно контролировать обучение, поскольку они, более чем вероятно, будут продолжать делать "больше того же самого", так что студенты будут заканчивать учебу без достаточной базовой подготовки, чтобы соответствовать сложным требованиям инклюзивного образования [84].

### **Опыт Швейцарии**

Программа обучения для лиц с особыми потребностями позволяет обучающимися приобретать знания, способности и компетенции, необходимые для получения квалификации в следующих областях:

- 1) область вмешательства в раннем детстве для профилактической и учебной поддержки детей, чье развитие находится под угрозой, нарушено или затруднено, а также надлежащее семейное вмешательство;

- 2) в области специального образования, для обучения и воспитательной работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности.

Очный курс обучения занимает четыре семестра или два года (включая педагогическую практику) и соответствует степени магистра гуманитарных наук в области образования для детей с особыми потребностями (в области «вмешательства в раннем детстве» или «обучения в специальном образовании»). Выпускники программы подготовки учителей для специального образования получают «Свидетельство о преподавании для детей с особыми потребностями» и справку по выбранной ими области специализации.

На уровне бакалавра проводится специальная подготовка по логопедии и психомоторной терапии.

Чтобы быть принятым в программу обучения для лиц с особыми потребностями, в области специального образования необходимо соответствовать следующим минимальным требованиям, установленным Швейцарской конференцией министров образования кантонов (EDK): сертификат учителя для основной работы в классе или степень бакалавра в области речевой и языковой терапии или психомоторной терапии, или степень бакалавра в смежной области исследований. Студенты, получившие степень бакалавра в рамках интегрированного курса обучения для получения сертификата учителя средней школы, также могут быть приняты на эту программу. Различные педагогические университеты могут включать навыки инклюзивного образования в свои учебные программы [72].

### **Опыт Великобритании (Англия)**

Правительство сосредоточило внимание на удовлетворении потребностей обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) и ограниченными возможностями в рамках стандартов для получения статуса квалифицированного учителя. Цель правительства состоит в том, чтобы иметь хорошо подготовленных и уверенных в себе учителей, которые способны выявлять особые образовательные потребности и инвалидность учащихся на ранней стадии и оказывать соответствующую поддержку, отвечающую их потребностям.

В рамках этого правительство стремится улучшить доступ работающих учителей к обучению специалистов с особыми образовательными потребностями и инвалидностью и возможностям профессионального развития. Правительство опубликовало материалы на своем онлайн-портале Gov.uk, которые были разработаны и поддерживаются ведущей британской ассоциацией SEN, Nasen. Они состоят из пяти специализированных модулей (расстройства аутистического спектра, дислексия/особые трудности в обучении, языковые и коммуникативные трудности, поведенческие, эмоциональные и социальные трудности и умеренные трудности в обучении), библиотеки ресурсов для обучения учащихся с SEND в общеобразовательных школах и набора комплексов необходимых учебных материалов.

Правительство также продолжает поддерживать приверженность важности роли координатора SEN (SENCO) в основных условиях. Все общеобразовательные школы обязаны назначить квалифицированного учителя на роль SENCO. Согласно Своду правил, SENCO обеспечивает профессиональное руководство коллегами и тесно сотрудничает с персоналом, родителями и другими учреждениями (Источник: CPRA – Страновой отчет Великобритании и Англии, стр. 24 ).

После финансирования 12 000 SENCO с 2009 года Национальная премия SENCO на уровне мастеров была успешно передана школьному сектору для финансирования, аккредитации, награждения и руководства.

Кроме того, правительство поддерживает кластеры школ через свою сеть учебных заведений для выявления и обмена опытом и высококачественной практикой в области SEN и инвалидности для повышения качества обучения в школьной системе [73].

Согласно данным TALIS 2018, меньшая часть учителей сообщает о высокой степени необходимости развивать свои навыки для обучения учащихся с особыми потребностями (5,9 %, место 50/50, 2018 г.). «Преподавание в условиях смешанных способностей» было включено в более высокую долю формального образования или обучения учителей. (89,9 %, место 1/50, 2018 г.).

«Преподавание в условиях смешанных способностей» было включено в более высокую долю деятельности учителей по профессиональному развитию. (57,2 %, место 5/50, 2018 г.).

В Англии (Великобритания) доля учителей начальных классов, сообщающих о высокой потребности в профессиональном развитии при обучении обучающихся с особыми потребностями, особенно мала. (5,2 %, место 14/14, 2018 г.). Небольшая часть директоров начальных школ сообщает, что обеспечению качественного обучения препятствует нехватка учителей, обладающих компетенцией в обучении обучающихся с особыми потребностями в Англии (Великобритания). (10,2 %, 14/14 место, 2018 г.). В Англии (Великобритания) процент директоров, которые сообщают, что качественному обучению мешает нехватка учителей, способных обучать обучающихся с особыми потребностями, более важен в начальной школе, чем в неполной средней школе. (-12,9 % баллов, 3/3 место, 2018 г.). Модификация уроков для обучающихся с особыми потребностями является источником стресса для части учителей начальных классов в Англии (Великобритания). (24,3 %, место 10/14, 2018 г.). Разница в доле учителей, для которых изменение уроков для обучающихся с особыми потребностями является источником стресса, составляет менее 6 процентных пунктов в начальных классах по сравнению с неполным средним образованием. (5,8 % баллов, 8/11 место, 2018 г.) [74].

В изучении зарубежного опыта, также необходимо отметить следующий труд британских ученых [104], где рефлексивное обучение рассматривается как одна из самых эффективных и научно обоснованных профессиональных практик.

По мнению авторов, рефлексивная деятельность используется для повышения качества преподавания по всей Великобритании. И приводят несколько аргументов из нормативных документов:

Например, Генеральный педагогический совет Северной Ирландии, который отвечает за компетенции в области педагогического образования, формулирует это следующим образом: *Те, кто удостоен звания и статуса учителя, будут знающими, умелыми и вдумчивыми практиками, которые будут озабочены целями и последствиями образования, а также тем, что можно было бы назвать техническим мастерством. Концепция рефлексивного практика основана на представлении об учителе как о моральном агенте и информированном, знающем практику человеке [104].*

В Англии в ключевом документе, который привел к разработке концепции управления эффективностью учителей говорится, что: *«Мы хотим поощрять учителей, как практиков, занимающихся рефлексией, думать о том, что у них получается хорошо, размышлять о том, чем они могли бы поделиться с коллегами, а также определять свои собственные потребности в обучении»* [104].

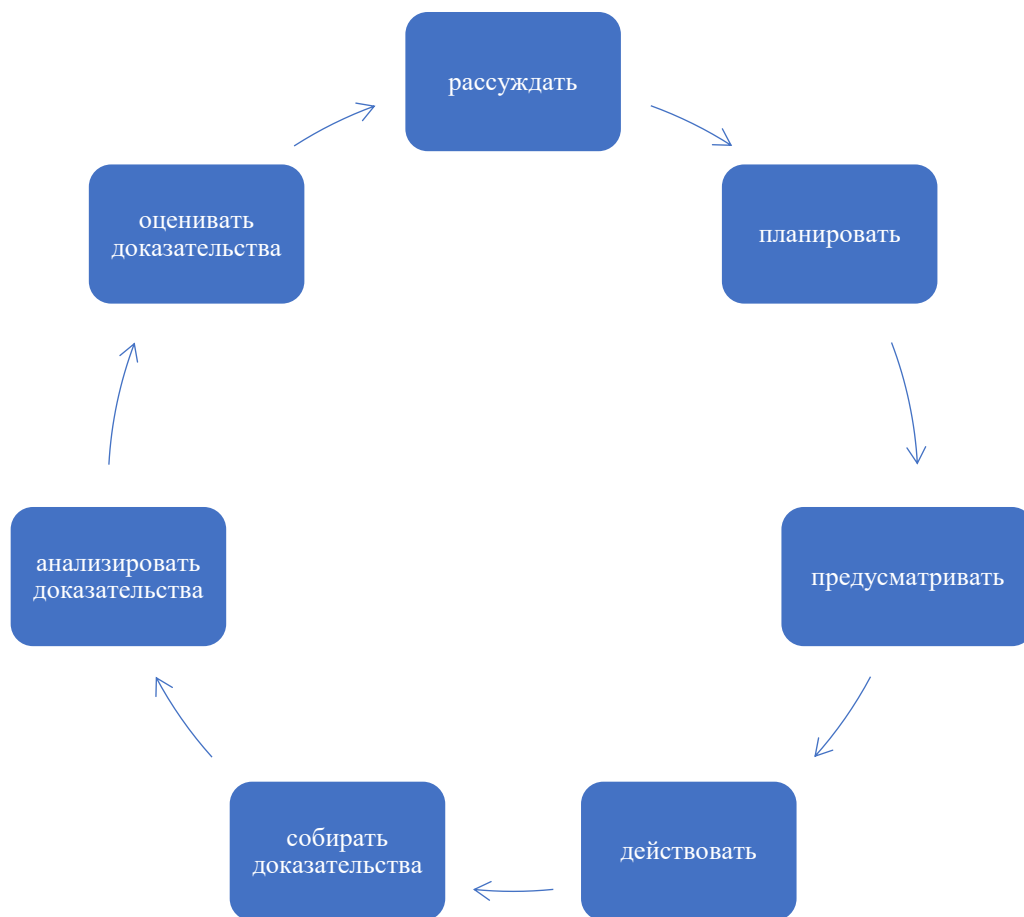
А определение непрерывного профессионального развития учителей, принятое TDA в 2006 году, гласит: *CPD состоит из рефлексивной деятельности, направленной на улучшение индивидуальных качеств, знаний, понимания и навыков. Это поддерживает индивидуальные потребности и улучшает профессиональную практику* [104].

Таким образом, по мнению авторов, рефлексия – это фундаментальный процесс, способствующий профессиональному развитию. Шотландские дипломированные учителя еще больше расширяют это: в каждой сфере своей работы дипломированный учитель будет пересматривать практику, искать улучшения, обращаться к чтению и исследованиям в поисках свежих идей и соотносить их с классом и школой. Учитель привнесет в свою работу более изощренные формы критического анализа, продемонстрирует повышенную способность к самооценке и заметную склонность к инновациям и импровизации [104].

По мнению авторов, рефлексия должна приносить личное удовлетворение учителям, а также приводить к неуклонному повышению качества образования, предоставляемого детям. Рефлексивное действие предполагает готовность заниматься постоянной самооценкой и развитием. Среди прочего, это подразумевает гибкость, тщательный анализ и социальную осведомленность. По мнению авторов, учителя должны действовать как «исследователи» своей собственной практики и должны разрабатывать или адаптировать учебную программу путем практического исследования.

По мнению авторов, от учителей в основном ожидают, что они будут планировать, обеспечивать и действовать. Рефлексивным учителям также необходимо отслеживать, наблюдать и собирать данные о своих собственных намерениях, действиях и чувствах, а также о чувствах детей. Затем эти доказательства необходимо критически проанализировать и оценить, чтобы ими можно было поделиться, вынести суждения и принять решения. Наконец, это может побудить учителя пересмотреть свою политику, планы и положение в классе, прежде чем начинать процесс заново. Это динамичный процесс, который призван вести через последовательные циклы или по спирали к более качественным стандартам преподавания. Эта модель проста, всеобъемлюща и, безусловно, может оказать чрезвычайно мощное влияние на практику (рисунок 4).





### Проблема – Вопрос – Дилеммы – Суждение

Рисунок 4. Ключевые этапы рефлексивного процесса

#### Опыт Чехии

Закон об учебных кадрах (563/2004) определяет квалификацию учителей, работающих с учащимися с особыми потребностями.

Все программы подготовки преподавателей университетов включают модули по обучению учащихся с особыми потребностями.

Учителя, которые хотят работать консультантами и/или специальными учителями для учеников с особыми потребностями, должны пройти пятилетнюю университетскую магистерскую программу по специальному образованию.

Учителя имеют право на дальнейшее образование и повышение квалификации. Министерство оказывает финансовую поддержку для покрытия расходов, связанных с повышением квалификации и повышением квалификации учителей на курсах, утвержденных решением министерства.

В целях поддержки инклюзивности учителя должны участвовать в обучении без отрыва от работы, чтобы приобрести навыки работы с разнообразием и различными потребностями учеников [75].

Согласно данным TALIS, 2018, «Преподавание в условиях смешанных способностей» было включено в более низкую долю формального образования или обучения учителей. (33,9 %, место 50/50, 2018 г.).

Доля учителей в Чешской Республике, которые чувствовали себя «хорошо подготовленными» или «очень хорошо подготовленными» к преподаванию в условиях смешанных способностей ниже (18,4 %, место 50/50, 2018 г.) [76].

Согласно данным отчета TE4I, компетенции учителей в Чехии не определены на законодательном уровне, однако требования к профессии учителя на разных уровнях определены Законом о педагогическом персонале. Компетенции для учителей обсуждаются на уровне профессионального образования, и есть намерение описать требуемые компетенции учителей и разработать документ «Стандарты для профессии учителя».

Национальные образовательные программы создают основу для обучения детей с особыми потребностями. Все компетенции являются предметом стандартных экзаменов, разработанных соответствующими факультетами [84].

Примером наилучшей практики подготовки учителей основной школы к инклюзивному образованию является курс "Специальное образование для людей, находящихся в неблагоприятном положении и имеющих физические недостатки", который предлагается Департаментом специального образования (Карлов университет в Праге, факультет образования) студентам, специализирующимся на специальном образовании в сочетании с другими предметами. Выпускники будут учителями в обычных школах. Студенты-преподаватели в рамках своего задания сотрудничают в проекте «Мы проживаем один день вашими глазами» ("Jedeme v tom s vámi") [84].

Компетенции, которые развиваются:

- Решение проблем;
- Коммуникативная компетентность;
- Саморефлективная компетентность;
- Адаптивная компетентность;
- Компетентность в саморегулировании;
- Работа в командах;
- Анимированная учебная ситуация;
- Гибкость;
- Терпимость к двусмысленности;
- Социальные компетенции;
- Понимание проблем;
- Признание неэтичных и иным образом неподобающих взглядов и поведения в обществе [84].

Определение того, что можно извлечь из исследования о педагогическом образовании для инклюзии:

- инклюзивное образование учителя, основанное на практическом опыте и саморефлексии, может способствовать более широкому пониманию и удовлетворению различных потребностей учащихся в классе. Инклюзивное

образование учителей более эффективно при использовании конкретных, осязаемых демонстраций, а не словесных и абстрактных презентаций.

- инклюзивное образование учителя включает в себя умение работать в команде; оно также должно бросать вызов навыкам и способностям учащихся-учителей [84].

### Опыт Дании

Учителя, прошедшие специальную подготовку, оказывают помощь детям с особыми потребностями в начальной и неполной средней школе до десятого класса. Социальные педагоги с аналогичными требованиями могут оказывать помощь детям с особыми потребностями в дошкольных классах. То же самое относится к помощи с особыми потребностями по предметам или областям с координированным обучением в соответствии с Законом о народных школах.

Специальное образование следует основному принципу, согласно которому, если учитель несет ответственность за все обучение одного или нескольких учеников, они должны пройти курс обучения, дающий им квалификацию для выполнения данной задачи. Если преподавание является дополнением к основному преподаванию по одному или нескольким предметам, особых квалификационных требований нет. Важна не формальная, а реальная квалификация [77].

Согласно данным ОЭСР (TALIS, 2018), модификация уроков для учащихся с особыми потребностями является источником стресса для части учителей начальных классов в Дании. (62,5 %, место 2/14, 2018 г.)

Разница в доле учителей, для которых изменение уроков для учащихся с особыми потребностями является источником стресса, превышает 10 процентных пунктов в начальных классах по сравнению с неполным средним образованием. (15,4 % баллов, 3/11 место, 2018 г.) [78].

Участие имеет важное значение. Инклюзия возможна при признании того, что разнообразие и участие являются важнейшими элементами образовательной практики.

В Дании реляционная компетентность стала способом работы с инклюзивным образованием. «Компетентность в отношениях – это способность "видеть" ребенка на его собственных условиях и корректировать поведение в соответствии с ними, не отказываясь от лидерства, подлинности, а также от способности и желания взрослого взять на себя полную ответственность за качество отношений». (Джуул и Дженсен, 2002)

Основное внимание уделяется управлению классом и личному влиянию учителя на инклюзивное образование и учебную среду. Учитель создает рамки обучения и гарантирует, что все учащиеся участвуют и вносят свой вклад в общее чувство в классе.

Отношение учителей также влияет на то, как они воспринимают компетенции учащихся. Школы и учреждения все больше осознают необходимость признания возможностей учащихся в обучении.

Как указано в Законе о подготовке учителей для Датской народной школы (2007), развитие компетенций основывается на практике преподавания. Каждый из семи вопросов из основных целей педагогической практики должен решаться на возрастающем уровне сложности на протяжении всего учебного курса:

- задачи и обязанности преподавателя;
- предварительные требования к учащимся;
- развитие социальной жизни и учебной среды в классе;
- планирование, внедрение и оценка преподавания;
- оценка обучения;
- сотрудничество с учащимися, родителями, коллегами и другими консультантами;
- описание, анализ и оценка [79].

Существуют курсы, основанные на LP-модели (среда обучения и педагогический анализ).

LP-модель – это модель педагогического анализа, и результаты основаны на исследовании понимания влияния учебной среды на социальное и академическое обучение учащихся. Исследования непосредственно применяются к разработке модели. Модельная платформа описана в «Теории систем» и отвечает педагогическим последствиям недавних исследований влияния учебной среды на развитие, благополучие, мотивацию и обучение учащихся.

Цель модели – понять, что вызывает, влияет и поддерживает проблемы, связанные с поведением, благополучием и обучением в школе. Не существует методов, описывающих, как решать проблемы в повседневной школьной жизни, но учителям необходимо сосредоточиться на взаимодействии между учеником и окружающей средой и критически подходить к собственному преподаванию и управлению классом. Модель LP предполагает системный подход в течение определенного промежутка времени.

Модель дает школе ряд преимуществ:

1. лучшие академические преимущества для учащихся;
2. повышение самооценки по отношению к школьной работе;
3. лучшие результаты;
4. более высокая удовлетворенность [79]

## **Опыт Швеции**

Согласно данным TALIS, 2018, в Швеции доля учителей начальных классов, сообщающих о высокой потребности в профессиональном развитии при обучении учащихся с особыми потребностями, особенно мала (20 %, 10/14 место, 2018 г.) .

Небольшая часть директоров начальных школ сообщает, что обеспечению качественного обучения мешает нехватка учителей, обладающих компетенцией в обучении учащихся с особыми потребностями в Швеции. (21 %, 11/14 место, 2018 г.)

Модификация уроков для учащихся с особыми потребностями является источником стресса для части учителей начальных классов в Швеции. (48,3 %, место 4/14, 2018 г.) [80].

### **Опыт США**

Образовательный кодекс Флориды K-20 устанавливает, что программы подготовки учителей должны включать адаптированные стратегии, основанные на потребностях учащихся, и соответствующие указания для обучения англоязычных учащихся и учащихся с ограниченными возможностями (раздел 1004.04.2).

Требования и квалификация педагогов, работающих с детьми и молодежью с ограниченными возможностями, регулируются на государственном уровне. Федеральный закон IDEA устанавливает общие цели, в том числе обеспечение того, чтобы обычные учителя обладали необходимыми навыками и знаниями для обучения учащихся с ограниченными возможностями в обычном учебном классе. Кроме того, он устанавливает, что использование новых технологий и услуг раннего вмешательства, образования и перехода должно быть включено в предварительную подготовку и обучение без отрыва от работы, и способствует сотрудничеству между учителями специального и общего образования (раздел 662.a). Специальные средства выделяются на обучение учителей как обычных, так и специальных учебных заведений для удовлетворения потребностей учащихся с «различными стилями обучения» (раздел 663.b.3).

В Техасе, например, все кандидаты в учителя по программе подготовки преподавателей должны быть обучены выявлению и обучению учащихся с дислексией [81].

Согласно данным PISA, меньшая часть учителей сообщает о высокой степени необходимости развивать свои навыки для обучения учащихся с особыми потребностями. (9,2 %, место 49/50, 2018 г.)

Более высокая доля учителей в Соединенных Штатах преподает в классах с более чем 10% учащихся с особыми потребностями по сравнению с другими странами TALIS. (50,6 %, место 4/50, 2018 г.)

«Преподавание в условиях смешанных способностей» было включено в более высокую долю формального образования или обучения учителей. (80,7 %, место 5/50, 2018 г.) [82].

### **Опыт Бельгии**

В 2010 г. Европейским агентством по развитию образования с особыми потребностями был опубликован отчет по инклюзивной практике и инклюзивным компетенциям в педагогическом образовании во фламандском сообществе Бельгии.

Профиль учителя и компетенции согласованы законом для каждого уровня образования (2007). Все организации педагогического образования ссылаются на

эти компетенции, и многие из них разработали более сложный инструмент для определения компетенций, который указывает, как оценить, достигнута ли конкретная компетенция. Этот инструмент устанавливает стандарты и служит отправной точкой для разработки учебной программы и, при необходимости, ее адаптации. Используя «национальные» компетенции в качестве базового инструмента, преподаватели очень часто разрабатывали учебную программу снизу вверх, работая совместно. Часто именно комиссия по педагогическому образованию конкретного педагогического колледжа берет на себя окончательную ответственность за новую учебную программу. Часто подход «снизу вверх» демонстрирует тесную связь: не только преподаватели, но и учителя в школах, где учащиеся проходят практику, работают вместе над оценкой и разработкой учебной программы. Педагогическое образование для среднего образования имеет несколько рабочих групп по разным предметам, которые работают в основном отдельно друг от друга или при поддержке педагогических работников.

Правительство страны согласовало базовые компетенции учителей для каждого уровня образования (2007). Компетенции организованы в 10 «функциональных единиц», фокусирующихся на основных ролях учителя. Эти функции или роли позволяют включить конкретные компетенции в общую систему компетенций учителя. Кроме того, для завершения списка компетенций учителя заполняются 8 позиций. На протяжении всего документа несколько раз упоминается о разнообразии и особых образовательных потребностях обучающихся. В основном в (первой) роли «учителя как руководителя процессов развития и обучения» мы находим много упоминаний о том, как справиться с разнообразием (дифференциация учебной программы, следование целям ИУП и т.д.). Таким образом, документ является инициативным и открытым для дальнейших процессов включения в школах.

До принятия Декрета о компетентности учителей правительство активно стимулировало осуществление Закона о равных возможностях в сфере образования (2002). Педагогов стимулируют к тому, чтобы они брали на себя обучение и надзор за обеспечением равных возможностей для групп меньшинств. Чтобы реализовать более четкие цели и мероприятия для включения в учебную программу, педагоги ожидают четкой позиции и сроков ожидаемого акта «Leerzorg», разделяющего всех учеников на уровни необходимой поддержки, включая учеников со сложными и интенсивными потребностями в поддержке. Процесс включения в какой-то мере замедлился из-за неопределенности в отношении планов. Как только это станет яснее, включая ресурсы, которые получают школы для организации и развития инклюзии, будет легче работать вместе со школами на практике. Инициативы по инклюзивной практике в настоящее время часто довольно непродолжительны или не рассматриваются в качестве приоритета в области образования. Некоторые педагоги прямо просят правительство внедрить передовую практику. Это позволило бы педагогическому образованию уделять больше внимания содержанию и практике инклюзивного образования.

В самом последнем документе правительства «Компетенции для учителей» (2007) в значительной степени отражена работа с разнообразием. В то же время школы обладают значительной автономией в выборе того, как они справляются с этими компетенциями, например, каких именно результатов они ожидают. Из-за неопределенного будущего специальных школ и инклюзивной практики некоторые педагогические колледжи не решаются разрабатывать темы, касающиеся инклюзии. Другие окончательно учитывают инклюзивную практику как часть учебной программы.

Как упоминалось выше, в стране используются четкие рамки компетенций учителей (2007). Будут ли преподаватели использовать эти компетенции в качестве инструмента для подготовки учащихся к инклюзии, зависит от того, какое определение инклюзии используется. Одно академическое педагогическое учебное заведение четко заявляет, что для инклюзии не существует компетенций, которым нужно следовать. Все остальные преподаватели ссылаются на документ 2007 года и на свой собственный перевод в виде матриц или списков с более подробными целями и критериями оценки.

В педагогическом образовании для учителей дошкольных учреждений продолжается линия на формирование компетенций для включения и разнообразия, начиная с позитивного климата, учитывающего разнообразие, и заканчивая адаптированными и индивидуальными учебными планами для детей с особыми образовательными потребностями. Дифференциация четко прописана в компетенциях, и ей обучают на всех уровнях образования. Преподаватели среднего образования признают, что компетенции для инклюзии в основном изучаются в модулях последнего семестра, в конце всего процесса обучения учителей или даже в факультативных модулях. С другой стороны, учащиеся узнают о разнообразии в практике преподавания, хотя это также зависит от региона и конкретной школьной структуры. Конкретная структура среднего образования в Бельгии может рассматриваться как препятствие для инклюзивной практики. Не все обучающиеся имеют достаточный опыт работы с разнообразием до тех пор, пока у них не будет более длительного периода практики в более разнородных группах и группах риска.

Установки, упомянутые в «Компетенциях учителя» (2007), рассматриваются как руководящие принципы для всех функций или ролей учителя. К ним относятся такие качества, как гибкость, отношение к отношениям, критическое мышление, любознательность, организаторский талант, чувство сотрудничества, ответственность и решительность. Все они очень важны, если мы хотим шире внедрять инклюзивную практику, и, таким образом, документ о компетенциях учителей снова предоставляет упреждающий открытый инструмент для практики учителей. Педагоги, по-видимому, хорошо осознают важность этих ценностей и установок и часто прямо ссылаются на разнообразие как на ценность для педагогической практики.

Хотя во фламандском сообществе Бельгии существуют различные модели педагогического образования, все они относятся к одним и тем же компетенциям учителей, которые были выдвинуты правительством в 2007 году. Эти

компетенции, классифицированные по роли или функциям преподавателя, широко используются и рассматриваются как полезный инструмент для разработки учебных программ и оценки учащихся. Более того, в качестве указания на то, как достичь этих компетенций, в тексте упоминаются вспомогательные знания (основные предметы и темы для изучения и диалога) и навыки для каждой базовой компетенции. Эти компетенции взяли разнообразие в качестве основного принципа на протяжении всего документа. Было бы трудно определить изолированные компетенции, связанные с инклюзивным образованием, как это определено в анкете, поскольку общая осведомленность о разнообразии распространяется на все базовые компетенции. Это также показывают ответы учителей: навыки работы с разнообразием больше не являются незначительной частью учебной программы, а приветствуются в педагогическом образовании как неотъемлемая часть качественной педагогической практики. По сути, нет дискуссии о необходимости компетентности учителей для обеспечения разнообразия. Теоретически инклюзия, по-видимому, хорошо интегрирована во фламандское педагогическое образование. Также на практике учащиеся хорошо осведомлены о растущем разнообразии в классах [83].

Согласно результатам TALIS 2018, большая часть директоров начальных школ страны сообщает, что обеспечению качественного обучения мешает нехватка учителей, обладающих компетенцией в обучении учащихся с особыми потребностями (49,1 %, 3/14, 2018 г.).

Модификация уроков для учащихся с особыми потребностями является источником стресса для части учителей начальных классов в Бельгии (Фландрия) (62,4 %, 3/14, 2018 г.). Разница в доле учителей, для которых изменение уроков для учащихся с особыми потребностями является источником стресса, превышает 10 процентных пунктов в начальных классах по сравнению с неполным средним образованием (17,6 %, 2/11, 2018 г.) [84].

### **Опыт Северной Ирландии**

Компетенции не являются дискретными или «полными» на любом этапе профессиональной жизни учителя, а скорее должны рассматриваться в динамике как изначально поддерживающие, но также развивающиеся из конкретного профессионального контекста учителя на определенных этапах его карьеры.

В заявлениях о компетентности GTCNI содержится конкретная ссылка на необходимость того, чтобы учителя удовлетворяли потребности всех учащихся, находящихся на их попечении, включая тех, у кого могут быть особые потребности.

В компетенциях указано, что учителям необходимы знания и понимание их обязанностей в соответствии с Кодексом практики для особых образовательных потребностей; им необходимо знать особенности наиболее распространенных особых потребностей и способы их наилучшего удовлетворения; и им



необходимо планировать и применять соответствующие стратегии обучения и оценки для удовлетворения разнообразных потребностей учащихся, которые они сталкиваются в своей профессиональной жизни.

Методы оценки в ITE принимают различные формы. К ним относятся: письменные задания; презентации; портфолио; совместные групповые мероприятия; расширенные исследовательские проекты в классе; и школьная практика. Во многих случаях оценки будут сосредоточены на вопросах, связанных с развитием инклюзивной практики, например, изучение учащихся в классе, для которых английский является дополнительным языком; опыт обучения в специальной школе; задание, ориентированное на предоставление SEN в обычных условиях, и т.д.

Как указывалось выше, компетенции не являются дискретными или завершенными на каком-либо этапе развития учителя, а постепенно развиваются в контексте профессиональной практики учителей. На этапе ITE компетенции развиваются тройным образом посредством продвижения «профессионального» характера академической программы; профессиональной и академической деятельности, в которой участвуют учащиеся; и, в частности, их школьной практики.

Оценка осуществляется с помощью заданий, практической работы и наблюдения за практикой преподавания [84].

### **Опыт Португалии**

Декрет-закон № 240/2001 определяет профиль работы основных учителей в соответствии со следующими аспектами и компетенциями (таблица 3):

Таблица 3 – Компетенции учителей

<b>Разделы</b>	<b>Компетенции</b>
Профессионализм и этика	Поощряет развитие самостоятельности учащихся и их полное включение в общество, принимая во внимание сложный и дифференцированный процесс обучения.
Развитие преподавания и обучения	Способствует осмысленному обучению в контексте целей учебной программы класса, развивая ключевые компетенции.
Участие в школе	Способствует взаимодействию с семьями, особенно в контексте живых проектов и тренингов, а также с их учениками.

Профессиональное развитие и обучение	Размышляет о своей практике, опираясь на опыт, исследования и другие соответствующие ресурсы для оценки своего профессионального развития, особенно в рамках своего собственного учебного проекта.
--------------------------------------	--

Компетенции, которые развиваются:

Компетенции, которые развиваются, связаны с мобильностью, коммуникацией, языком, социальным взаимодействием и другими. Главной целью всегда является повышение качества жизни обучающихся и их включение в нормативные условия.

Инклюзивный учитель должен иметь возможность наблюдать в инклюзивных условиях. Необходимо не только учить с теоретической точки зрения, но и показать, что включение возможно и, в большинстве случаев, легко. Важно, чтобы каждый миф и убеждение учителей и начинающих учителей об инклюзии были разрушены путем наблюдения за инклюзивными практиками; например, может быть обязательным или приоритетным, чтобы академическая практика, являющаяся частью педагогического образования, проводилась в контексте школ или классов, в которые включены учащиеся с особыми образовательными потребностями [84].

### Опыт Австралии

Подготовка учителей осуществляется в основном через 4-летние программы бакалавриата или 2-летние программы магистра педагогики, предлагаемые в виде более 400 курсов от 40 поставщиков высшего образования. С 2018 года преподаватели, окончившие эти курсы, должны предоставить отражающие портфолио доказательств из своей педагогической практики, которые показывают «положительное влияние на обучение учащихся» ([AITSL, 2016](#) : стр. 45). Такое внимание к ответственности учителей за результаты своей деятельности является тенденцией во многих странах ОЭСР ([Lingard and Sellar, 2013](#) ). Хотя портфолио выпускников уже давно является частью программ подготовки учителей в Австралии, их основное внимание уделяется развитию личности выпускника как учителя посредством саморефлексии ([Mayer et al., 2017](#)).). Благодаря недавним изменениям, предварительные размышления учителей теперь связаны с целями подотчетности. Рефлексивные портфолио требуют, чтобы учителя до начала работы представляли себя учителями, которые готовы нести ответственность за соблюдение национальных стандартов качества учителей. Появилась новая неотложность и цель обучения рефлексивной практике будущих учителей.

Партнерство между университетами и работодателями признано идеальным способом обучения будущих учителей, поскольку поощряется и развивается связь между теоретическим и практическим обучением.

### *Приоритеты и цели саморефлексии как самооценки*

Судя по дневниковым записям во время последнего практического опыта учителей перед началом работы в школах, они сочетали в себе профессиональное обучение и личные чувства. Когда речь шла об успешном достижении личной цели развития, такой как реализация плана позитивного поведения или разработка учебного плана, чтобы дифференцировать учащихся, часто сообщалось о таких чувствах, как «изнурение и трансформация». Чувства «стресс», «конфликт» и «вызов» часто ассоциировались с управлением сложным поведением учащихся и наличием ценностей, противоречащих ценностям принимающего учителя.

Размышления о сложном поведении учеников часто содержали намерения для дальнейшего обучения или четкие стратегии, которые они могли бы попробовать, такие как «научиться быть гибкими», «разговаривать с учениками и родителями» и «использовать вербальные и невербальные стратегии». Размышления об управлении идеологическими или политическими отношениями включали в себя чувство отчужденности в большой школе, а также опасения, когда принимающие учителя изолировали некоторых невовлеченных учеников и не санкционировали идеи учителя до начала работы, чтобы попытаться удовлетворить эти потребности, или когда обратная связь от учителя ведущий учитель был сосредоточен только на критике. Не всегда были цели обучения, связанные с этими размышлениями.

Рефлексивная педагогическая структура «четырёх R» — записывать, соотносить, рассуждать и реконструировать ([Bain et al., 1999](#).) — преподавались учителям перед началом работы в рамках их университетского курса и служили для руководства рефлексией как процессом самооценки. В их размышлениях во время профессиональной практики размышления не были организованы как дискретные ответы на 4 R как отдельные критерии. Вместо этого рефлексивные записи представляли собой смесь чувств и проблем, рассуждений и последствий для будущего.

Акт размышления дал учителям перед началом работы возможность записывать личные победы и проблемы, а также рассуждать над дилеммами, что часто включало оценку себя и своих действий в отношении рассуждений и их более широкого обучения. Они решили проблемы и разработали стратегии, которые могли бы стать целями профессионального развития, снова прибегая к мощной оценке для обучения. Даже когда им не удавалось решить проблему, в размышлениях фиксировались важные профессиональные идеи, такие как «Я понял, что готов к работе в собственном классе, и мои ценности стали сильнее, когда им бросили вызов».

Когда их спрашивали, что будет способствовать их рефлексивной практике, часто упоминались педагогические средства поддержки, такие как беседа со сверстниками и оценка сверстников, или «наличие кого-то, кто не из школы, чтобы подвести итоги и спросить совета». Специальная программа создала профессиональную культуру наставничества, при которой школьные наставники не участвовали в оценке или оценке учителей до начала работы. Этот

коллегиальный подход к профессиональному обучению, позволяющий исследовать личные чувства и ценности, профессиональные отношения, а также эффективность работы в классе, был упущенным фактором в рефлексивной практике во время профессиональной деятельности в школах. Некоторые учителя до начала работы определили «важность размышлений каждый день — делать ваши мысли видимыми и вести записи об этом», чтобы направлять их постоянное обучение [85].

### Опыт Китая

В своей статье «Разработка и первоначальная проверка анкеты компетентности инклюзивных учителей для удовлетворения особых образовательных потребностей в обычных классах в Китае» авторы поделились результатами исследования по разработке и апробации инструмента инклюзивных компетенций учителей для обучения студентов с особыми образовательными потребностями в Китае. Данные были получены в результате предварительного и крупномасштабного расследования в Пекине. Авторы в своей статье подчеркивают важность изучения отношений и убеждений учителей, их самоэффективности и опыта работы в условиях инклюзивного образования. Авторы приводят мнение исследователей (Форлин, 2010), согласно которому учителя не будут в полной мере участвовать в развитии инклюзивных школьных сообществ без надежных и актуальных знаний и позитивного настроения. Готовность и компетентность основных учителей приспособиваться к учащимся с различными потребностями являются решающими факторами для успешной интеграции (Лореман и др., 2007; Зульфья, Индира и Эльмира, 2013).

По мнению авторов, компетентность учителей, связанная с инклюзивным образованием остается неясной и редко исследуется в Китае.

Результаты проведенного исследования показали, что самая сложная проблема, с которой сталкиваются китайские учителя заключается в нехватке опыта при дифференцировании обучения.

Второй фактор указывает на необходимость сотрудничества учителей с различными заинтересованными сторонами для достижения общих целей.

Третий фактор был сосредоточен на фундаментальных установках и убеждениях учителей в отношении прав лиц с инвалидностью и инклюзивного образования.

Четвертый фактор включал четыре пункта, относящихся к саморефлексии учителей и соответствующему обучению методам инклюзивного образования. Это означает, что непрерывное профессиональное развитие является приоритетом для учителей инклюзивного образования; более того, похоже, что учителя мотивированы размышлять и наращивать свой опыт в области инклюзии в китайских образовательных контекстах. Извлеченные четыре фактора продемонстрировали хорошую внутреннюю согласованность и сформировали согласованную концептуальную модель.

Таким образом, результаты этого исследования имеют значительные теоретические последствия для понимания компетентности учителей инклюзивного образования в Китае. Однако, по мнению авторов, западная литература связывает профессиональную компетентность с установками, знаниями и навыками, которые включают более широкое и всестороннее понимание компетентности в области инклюзивного образования. Более того, отношение учителей общего образования и принятие инвалидности рассматриваются как одна из наиболее сложных проблем инклюзивного образования. Результаты текущего исследования показывают, что учителя в первую очередь заинтересованы в практическом опыте обучения учащихся с ООП в организациях образования [86].

### **Опыт Великобритании (Уэльс)**

Согласно данным правительства Нового Южного Уэльса эффективные учителя постоянно размышляют над тем, как они работают, и улучшают свои навыки, но рефлексия не является естественным процессом для всех учителей. Некоторые учителя считают, что инструментария достаточно.

Биггс (2003) красноречиво подчеркивает, что набор инструментов не обязательно приведет к совершенству в обучении: изучение новых методов преподавания похоже на рыбу, которой дают еду на сегодняшний день; рефлексивная практика – это сеть, обеспечивающая пищу на всю оставшуюся жизнь. Рефлексивные практики занимают исследовательскую позицию в том смысле, что они активно ищут понимание и всегда открыты для дальнейшего исследования.

Тимперли, Уайзман и Фанг подтвердили тот факт, что учителям необходимо постоянно обновлять и улучшать свою практику, а также учиться на протяжении всей жизни: Поэтому для учителей важно постоянно обновлять и расширять свою профессиональную базу знаний, а также улучшать или пересматривать свою практику, чтобы удовлетворять потребности в обучении своих все более разнообразных учеников... Постоянно меняющаяся база знаний в нашем обществе означает, что преподавание Сила, которая использует вчерашние профессиональные знания для подготовки сегодняшних студентов к завтрашнему обществу, больше недопустима.

#### **Преимущества рефлексивной практики.**

Рефлексивная практика дает учителям возможность улучшить свою практику, чтобы эффективно удовлетворять потребности учащихся. Брукфилд кратко описывает преимущества рефлексивной практики для учителей следующим образом:

Это помогает учителям предпринимать осознанные действия, которые можно обосновать и объяснить другим и которые можно использовать для руководства дальнейшими действиями.

Это позволяет учителям приспосабливаться и реагировать на проблемы.

Это помогает учителям осознать лежащие в их основе убеждения и предположения об обучении и преподавании.

Это помогает учителям создавать позитивную учебную среду.

Это позволяет учителям сознательно разрабатывать репертуар актуальных и контекстно-зависимых стратегий и методов.

Это помогает учителям определить свое преподавание в более широком институциональном, социальном и политическом контексте и понять, что многие факторы влияют на обучение учащихся.

### **Отношение к рефлексивной практике.**

Дьюи первым описал три установки, составляющие основу рефлексивной практики, а именно:

- непредубежденность – готовность рассматривать новые факты по мере их появления и допускать возможность ошибки. Это включает в себя открытость к другим точкам зрения, понимание того, что есть много способов взглянуть на конкретную ситуацию или событие, и оставаться открытым для изменения собственной точки зрения. Частью непредубежденности является способность отпустить потребность быть правым или желание победить.

- ответственность – тщательное рассмотрение последствий своих действий, особенно в том, что касается учащихся. Это готовность признать, что все, что человек решит делать (например, решения об учебной программе, обучении, оценивании, организации, управлении), повлияет на жизнь учащихся как предвидимым, так и непредвиденным образом.

- искренность – стремление искать любую возможность учиться и вера в то, что всегда можно научиться чему-то новому.

### **Атрибуты рефлексивной практики.**

Лариви далее определил качества практикующих, которые имеют такое отношение (непредвзятость, ответственность и искренность), сказав, что они могут:

- размышлять и учиться на опыте;
- участвовать в текущем расследовании;
- запрашивать обратную связь;
- оставаться открытым для альтернативных взглядов;
- взять на себя ответственность за собственное обучение;
- принять меры, чтобы соответствовать новым знаниям и пониманиям;
- наблюдать за собой в процессе мышления;
- стремимся к постоянному совершенствованию на практике;
- стремиться привести поведение в соответствие с ценностями и убеждениями;
- стремитесь узнать, что является правдой.

### **Режимы отражения.**

Рефлексивная практика предпринимается не только для того, чтобы вернуться к прошлому, но и для направления будущих действий. Рефлексивные практики используют все 4 основных режима рефлексии:

Рефлексия в действии – это отслеживание мыслей и действий по мере их возникновения и немедленная корректировка по мере развития событий. Переоценка происходит на месте.

Размышление о действии – это оглядывание назад и изучение опыта или действий, чтобы повлиять на будущие действия. Рефлексия после события, вероятно, является наиболее часто используемой формой рефлексии.

Отражение для действия – включает в себя анализ практик с целью принятия мер по изменению (Киллион и Тоднем). Он включает в себя размышление в действии и размышление над действием. Этот тип рефлексии носит проактивный характер. Часто называемое отражением «закрытия разрыва», оно фокусируется на сокращении разрыва между тем, что есть, и тем, что могло бы быть.

Внутреннее отражение – это исследование личных целей, намерений и чувств. Учителя могут задаться вопросом, что работает хорошо, что удерживает их от действий, что ограничивает их точку зрения или почему они реагируют определенным образом. Это очень похоже на самоанализ. Учителя могут использовать следующие вопросы для рефлексивной практики, размышляя о своей педагогической практике.

Полезные вопросы для рефлексивной практики:

1. Что происходит? Что я могу сделать, чтобы вновь заинтересовать учащихся этим уроком?
2. Почему я так реагирую?
3. Как мне перефразировать инструкцию?
4. Что получилось на этом уроке? Откуда мне знать?
5. Почему все произошло именно так?
6. Каковы были мои намерения, когда я это делал?
7. Что вызвало у меня такую реакцию?
8. Что бы я сделал так же или иначе, если бы я мог повторить этот урок?

Почему?

9. Какая первопричина может побуждать или увековечивать такое поведение учащихся?
10. Что я думаю о том, как студенты учатся?
11. Как это убеждение влияет на мое обучение?
12. Какие данные мне нужны для принятия обоснованного решения по этой проблеме?
13. Является ли это наиболее эффективным способом выполнения этой задачи?
14. В чем я преуспел как учитель в прошлом?
15. Какова моя главная педагогическая цель на ближайший год?
16. Что я могу сделать, чтобы сделать свое преподавание более увлекательным, а моим ученикам – получать удовольствие от учебы и получать от этого удовольствие?
17. Что я могу сделать, чтобы быть более активным в своем профессиональном развитии?

18. Что мне нужно решить, чтобы двигаться вперед более оптимистично и на свежую голову?
19. На каких типах учащихся мне нужно уделять больше внимания?
20. Какие уроки или разделы я продолжаю выполнять только по привычке или из-за лени?
21. Есть ли какие-то аспекты профессии, которые я игнорирую из-за недостатка знаний или страха перед переменами (например, технологии)?
22. Как я могу увеличить ценное родительское участие?
23. Достаточно ли я сделал, чтобы наладить продуктивные отношения с моим руководителем?
24. Мне все еще нравится преподавать? Если нет, что я могу сделать, чтобы увеличить удовольствие от выбранной профессии?
25. Приношу ли я себе дополнительный стресс? Если да, то как я могу уменьшить или устранить его?
26. Как изменились мои представления об обучении и педагогике?
27. Какие незначительные и/или существенные изменения я могу внести в свою учебную программу, чтобы непосредственно повысить уровень обучения моих обучающихся? [87]

### **Опыт Венгрии**

В последние годы Венгрия достигла той стадии, когда инклюзия стала современным термином, используемым в образовании и в обществе в целом под названием "социальная интеграция". Инклюзия в образовании связана с участием учащихся или детей, помимо лиц с особыми образовательными потребностями или ограниченными возможностями. Недавно в Венгрии на уровне национальной политики разгорелись дебаты о том, означает ли инклюзия, что все дети находятся "под одной крышей" в общей школе, или это означает участие в общем процессе обучения и, следовательно, совместимость со специализированными учреждениями, такими как, например, специальные школы. Эти иногда нерешительные подходы отражают различия в отношении целей и функций школьного образования в обществе в целом.

Начальная подготовка учителей характеризуется, на основе общеевропейских руководящих принципов, междисциплинарностью, поскольку она включает знания по специализированному предмету, знание педагогических дисциплин, компетенции, необходимые для поддержки преподавания, а также учитывает социальные и культурные аспекты преподавания.

Исходя из вышесказанного, основные ожидания от подготовки учителей заключаются в следующем:

- Профессия учителя должна соответствовать требованиям обучения в течение всей жизни;
- Профессиональная мобильность должна стать неотъемлемой частью подготовки учителей;



• Учебные заведения по подготовке учителей должны тесно сотрудничать с различными субъектами государственного образования, с сопровождающими, муниципалитетами и т.д.

Стандарты учителей:

1. Доскональное знание предмета;
2. Знания о человеческом развитии и обучении;
3. Адаптация образования к индивидуальным требованиям;
4. Применение нескольких стратегий преподавания и воспитания;
5. Мотивационные и обучающие организационные навыки;
6. Коммуникативные навыки;
7. Навыки планирования;
8. Надлежащая оценка знаний;
9. Профессиональная преданность и ответственность;
10. Сотрудничество.

Ключевые компетенции учителя, которые необходимо приобрести:

1. Развитие личности ученика/студентки;
2. Оказание помощи и развитие в создании учебных групп и сообществ;
3. Умение планировать педагогический процесс;
4. Развитие культуры, интеллекта и навыков учащихся/студенток;
5. Развитие компетенций, закладывающих основы для обучения в течение всей жизни;
6. Организация и направление учебного процесса;
7. Применение многочисленных инструментов педагогической оценки;
8. Сотрудничество и коммуникация между профессионалами;
9. Самообучение и преподавание, стремление к дальнейшему профессиональному развитию.
10. Модели начального педагогического образования [84].

Согласно данным, доля учителей в Венгрии, которые чувствовали себя «хорошо подготовленными» или «очень хорошо подготовленными» к преподаванию в условиях смешанных способностей, выше. (76 %, место 3/50, 2018 г.)

Согласно результатам TALIS 2018, доля учителей в Венгрии, которые чувствовали себя «хорошо подготовленными» или «очень хорошо подготовленными» к преподаванию в условиях смешанных способностей, выше. (76 %, место 3/50, 2018 г.) [102].

## **Опыт Шотландии**

Все программы начального педагогического образования в Шотландии действуют в рамках Стандарта начального педагогического образования.

Стандарт определяет, что ожидается от студента-преподавателя по окончании начального педагогического образования на момент предварительной регистрации в Главном педагогическом совете Шотландии. Некоторые из базовых утверждений Стандарта, включая перечисленные ниже, непосредственно относятся к инклюзивной практике:

К концу программы начального педагогического образования преподаватели будут:

- Знать, как согласовать уровень учебной программы и предмета (ов) с потребностями учащихся.

- Знать, как использовать, проектировать и адаптировать материалы для обучения, чтобы стимулировать, поддерживать и бросать вызов учащимся.

- Знать, как поощрять и поддерживать индивидуальное развитие, благополучие и социальную компетентность учащихся в их классе/ регистрационных группах; и проявлять приверженность повышению ожиданий этих учеников от самих себя и других.

- Обладать знаниями и пониманием [...] равных возможностей [и] потребностей в дополнительной поддержке.

- Знать и понимать международные, национальные и местные руководящие принципы по уходу за детьми, а также роли и обязанности учителей в этой области.

- Продемонстрировать понимание принципов равенства возможностей и социальной справедливости, а также необходимости антидискриминационной практики.

- Знать о ролях других специалистов и о том, как с ними работать.

- Демонстрируют, что у них высокие, но реалистичные ожидания от учеников, и соответствуют задачам и темпам работы с учетом потребностей всех учеников, включая тех, кто нуждается в дополнительной поддержке, и гарантируют, что более способным ученикам эффективно ставятся задачи.

- Продемонстрировать способность выявлять учащихся с трудностями в обучении или препятствиями на пути к ним и надлежащим образом реагировать на них, а также распознавать, когда следует обратиться за дальнейшим советом в связи с их потребностями в дополнительной поддержке.

- Продемонстрировать способность надлежащим образом реагировать на гендерные, социальные, культурные, религиозные и языковые различия между учащимися.

- Продемонстрировать, что они способны сотрудничать в классе и в межведомственных условиях с другими специалистами, персоналом и родителями.

- Продемонстрировать способность определять способы, с помощью которых дополнительная поддержка в классе может способствовать обучению учащихся.

- Демонстрировать уважение к правам всех детей и молодежи без дискриминации, как это определено в Конвенции Организации Объединенных Наций о правах ребенка 1991 года, Дети (Шотландия) Закон 1995 года, Закон о

стандартах в школах Шотландии и т.д. 2000 года и Закон о дополнительной поддержке обучения 2005 года.

- Демонстрируют, что они ценят и поощряют честность и правосудие, а также применяют антидискриминационную практику в отношении пола, сексуальной ориентации, расы, инвалидности, возраста, религии, культуры и социально-экономического положения.

- Демонстрировать готовность эффективно вмешиваться для поощрения, поддержки и обеспечения безопасности индивидуального развития, благополучия и социальной компетентности учащихся в их классе/регистрационных группах, а также для повышения ожиданий этих учащихся от самих себя и других.

- Демонстрировать готовность к сотрудничеству с другими профессионалами, признавая их различные навыки и, возможно, различные ценностные основы.

Другие компетенции включают стандарт полной регистрации (SFR), дипломированного преподавателя, стандарт руководства. Как отмечалось выше, семь шотландских университетов недавно сотрудничали в разработке Национальной основы инклюзии (доступна по адресу <http://www.frameworkforinclusion.org>), который основывается на стандартах начального педагогического образования и SFR. Он призван обеспечить основу для разработки курсов начального педагогического образования, поддержки процесса введения в курс дела начинающих учителей и предоставления ряда принципов проектирования для непрерывного профессионального развития учителей в области инклюзии.

Оценка компетенций, упомянутых выше, включена в оценку прохождения практики в школе и других академических заданий.

Университеты проводят опросы выпускников и работодателей (директоров школ, Министерства образования и науки, других специалистов образовательных учреждений) один раз в период аккредитации (раз в 6 лет), касающиеся компетенций и квалификаций, приобретенных за период обучения. Запрашиваются рекомендации о том, как улучшить содержание и организацию учебных программ. Эти рекомендации помогают улучшить качество учебных программ, а также сделать эти программы более соответствующими реальным жизненным ситуациям для учителей, работающих с самыми разными учениками в своих классах [84].

## **Отечественный опыт**

В изучении отечественного опыта по развитию рефлексивных компетенций педагогов, необходимых для работы в инклюзивной образовательной среде важно отметить работу Оралкановой И.А. В своей диссертационной работе на соискание научной степени доктора философии (PhD) на тему «Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного

образования» автором были изучены вопросы готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования. На основе анализа сущности понятия «готовность учителей к педагогической деятельности» с позиции психологической и профессиональной готовности, а также с учетом результатов исследования зарубежных учителей-практиков, осуществляющими инклюзивное образование, автором была определена структура готовности, которая выступает в виде комплекса взаимосвязанных психологических и профессиональных качеств, отражающих единство личностной, теоретической и практической готовности педагогов [88].

В результате анализа указанного понятия «готовность учителей к работе в условиях инклюзивного образования» определяется ею как комплекс гармонично взаимодействующих и взаимодополняющих психологических и профессиональных качеств, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность на высоком мотивационно-ценностном уровне, организацию учебно-воспитательного процесса с учетом требований инклюзивного образования. При этом психологическая готовность казахстанским исследователем определяется как комплекс определенных личностных качеств учителя, а профессиональная – как блок дидактических знаний и методических умений.

По мнению автора, формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования содержит в себе такие компоненты как: мотивационно-ценностный, содержательный, операционально-деятельностный. Мотивационно-ценностный компонент содержит в себе такие показатели как:

1. убежденность в необходимости инклюзивного образования;
2. стремление к развитию идеи инклюзивного образования в РК;
3. готовность к обучению для работы в условиях инклюзивного образования.

Мотивационно-ценностный компонент по мнению автора характеризуется осознанием ценности инклюзивного образования. Предлагается мнение, что показателями данного компонента являются:

- 1) принятие самой идеи инклюзивного образования как ценности;
- 2) признание равных прав детей с ограниченными возможностями в развитии и принятие детей как ценности;
- 3) готовность к обучению и саморазвитию для работы в условиях инклюзивного образования.

В структуру психологической готовности учителей к инклюзивному образованию Оралканова И.А. включает следующие образования:

- ценностная ориентация личности;
- мотивация личности;
- толерантность;
- эмпатия;
- педагогический оптимизм.

Основными показателями содержательного компонента, по мнению Оралкановой И.А., являются:

- знание основ инклюзивного образования;
- знание требований к физическому доступу детей с ограниченными возможностями развития;
- знание нормативно-правовых основ включения детей с ограниченными возможностями в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций, которое обеспечивает информированность учителя, повышает грамотность в отношении прав детей с ограниченными возможностями развития;
- знание особенностей построения процесса обучения и воспитания детей в условиях инклюзивного образования, которое заключается в овладении учителями начальных классов знаний в обеспечении физического комфорта для детей с ограниченными возможностями развития, адаптации учебных программ, дифференциации и индивидуализации содержания учебного материала;
- знание основ построения коммуникативной связи с субъектами инклюзивного образования включает в себя осведомленность учителя о том, что в условиях инклюзивного образования учителю необходимо отойти от позиции «знаю только Я» к позиции «МЫ вместе» в тесном сотрудничестве сможем создать благоприятные условия для развития детей с ограниченными возможностями развития и др.

Следующий компонент, по мнению Оралкановой И.А., – *операционально-деятельностный*, который отражает практические навыки педагога в педагогической работе в условиях инклюзивного образования. Показатели операционально-деятельностного компонента, по мнению исследователя, заключаются в следующих умениях и навыках:

- умение и навыки осуществления коммуникативной связи с детьми с ограниченными возможностями в развитии и их родителями;
- умение конструирования учебно-воспитательного процесса в условиях совместного обучения детей с разными возможностями;
- умение работать в команде.

Рассмотренные Оралкановой И.А. особенности в формировании готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования, дают основание считать, что личностные компетенции педагога являются фундаментальной основой профессиональной деятельности учителей начальных классов в условиях инклюзивного образования. При этом базовыми качествами педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями развития, признаны эмпатия, педагогический оптимизм, гуманность, любовь к детям, терпение, активность педагога во взаимодействии с ребенком с ограниченными возможностями развития и др.

Резюмируя все вышесказанное, Оралканова И.А. утверждает, что учитель инклюзивной школы может быть успешен, если:

- он достаточно гибок;
- ему интересны трудности, и он готов пробовать разные подходы;
- он уважает индивидуальные различия;

- он может слушать и применять рекомендации других членов команды;
- он чувствует себя уверенно в присутствии другого взрослого в классе;
- он согласен работать с другими специалистами в одной команде.

Ниже даны компоненты, показатели, критерии и уровни формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования (по Оралкановой И.А.) (таблица 4).

Таблица 4 – Компоненты, показатели, критерии и уровни формирования готовности учителей к работе в условиях инклюзивного образования

Компоненты	Показатели	Критерии	Уровни		
			Адаптивный	Репродуктивный	Оптимальный
1	2	3	4	5	6
Мотивационно-ценностной	1. Убежденность в необходимости	наличие мотивации к получению педагогического образования		+	+
	инклюзивного образования	признание равных прав детей с ограниченными возможностями и в развитии	+	+	+
	2. Стремление к развитию	принятие детей как ценности			+
	инклюзивного образования в РК	убежденность в том, что способности детей с ограниченными возможностями развития индивидуальны и безграничны			+
		повышенный уровень эмпатии	+	+	+

		повышенный уровень толерантности		+	+
	2. Готовность обучению для работы условиях инклюзивного образования	убежденность повышении саморазвитии успешной условиях образования	+	+	+
Содержательный	1. Знание нормативно-правовых основ инклюзивного образования	знание инклюзивного образования		+	+
		знание отношения к ограниченным и возможностям и в развитии		+	+
		знание требований знание нормативно-правовых инклюзивного образования в мире и в РК	+	+	+
	2. Знание особенностей построения процесса обучения и воспитания в	физический доступ детей ограниченными возможностями и развития			
		знание, как адаптировать учебную программу		+	+

	условиях инклюзивного образования	знание особенностей построения в условиях инклюзивного образования		+	+
		знание принципов дифференциации и индивидуализации в процессе обучения детей с ограниченными возможностями и развития как основополагающих		+	+
	3. Знание основ построения коммуникативной связи в условиях инклюзивного образования	знание форм и методов работы с родителями детей ограниченными возможностями и развития;		+	+
		знание функциональных обязанностей специалистов в условиях инклюзивного образования		+	+
Операционально	1. Умение	умения организовать			+



	навыки осуществления коммуникативной связи с детьми ограничен	коммуникаци ю с детьми с ограниченным и возможностям и развития как с главными субъектами			
	ными возможностями развитии и их родителям и	умения построения взаимоотноше ний с родителями детей с ограниченным и возможностям и развития «команды» в условиях инклюзивного образования			+
	2. Умение конструир ования учебно- воспитател ьного процесса в условиях совместног о обучения детей с	умение создания условий Для полноценного физического доступа детей с ограниченным и возможностям и развития			
	разными возможностями	умение учебной программы			
		умение построения урока учетом			

		индивидуализации дифференциации			
	3. Умение работать «команде»	умение распределения обязанностей в развитии детей с ограниченными возможностями и развития с другими специалистами			
		умение знаниями и прислушиванием к мнению специалистов			

Вопросы подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования также были изучены профессором З.А. Мовкебаевой [89]. Также были освещены научно-методологические аспекты организационно-педагогических условий включения детей с ООП в учебный процесс общеобразовательной школы в работах Байтурсыновой А.А. [90]. В 2006-2008 гг. в рамках научных проектов МОН РК коллективом ученых (А.Х. Аргынов, П.Ш. Маханова, С.С. Оразахынова), под руководством А.К. Кусаинова было проведено исследование на тему «Разработка научно-методических основ организации профессионального обучения взрослого населения в области инклюзивного образования» [91]. В 2013 году в рамках проекта «СОРОС Казахстан» авторским коллективом (Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Закаева Г.З., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А.) было разработано учебное пособие «Основы инклюзивного образования» [92].

Необходимо также отметить «Методические рекомендации по повышению психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса», которые были разработаны Национальной академией образования имени И. Алтынсарина [89]. В методических рекомендациях изложены требования к психолого-педагогическим компетенциям участников процесса инклюзивного образования, направления и пути его повышения [93].

По мнению Оралкановой И.А. выполненные работы и предпринимаемые исследования в области инклюзивного образования показывают, что разными авторами освещаются отдельные проблемы подготовки учителей к работе в условиях инклюзивного образования, без приведения всех составляющих компонентов в единую систему. Так, одни авторы рассматривают вопросы обучения будущих учителей основам инклюзивного образования, вооружению их знаниевыми компонентами. Другие исследователи считают, что главным является психологическая подготовка [88].

Как видим, на сегодняшний день глубоких отечественных научных исследований рефлексивной компетентности в инклюзивной образовательной среде нет, также как и научных институтов, нацеленных на исследование проблем профессиональной готовности педагогов к инклюзивному образованию и других актуальных вопросов.

В рамках разработки данных методических рекомендаций сотрудниками центра инклюзивного образования был проведен опрос среди педагогов страны с целью изучения мнений педагогов по вопросам инклюзивной практики. Необходимо было выяснить, насколько педагоги уверены в своей профессиональной компетентности в вопросах создания комфортной образовательной среды для всех обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и особых потребностей, поскольку данные навыки напрямую зависят от уровня развития рефлексивных навыков педагога. Только рефлексивный педагог, постоянно занимающийся самоанализом своей каждодневной педагогической деятельности, умеющий объективно оценивать свои профессиональные действия и планировать дальнейшие шаги для саморазвития, может достигать совершенства в своей работе.

В опросе приняли участие 440 педагогов из разных регионов страны. Из общего количества респондентов 68% являются представителями городских школ, 32% работают в сельской школе (рис. 5).

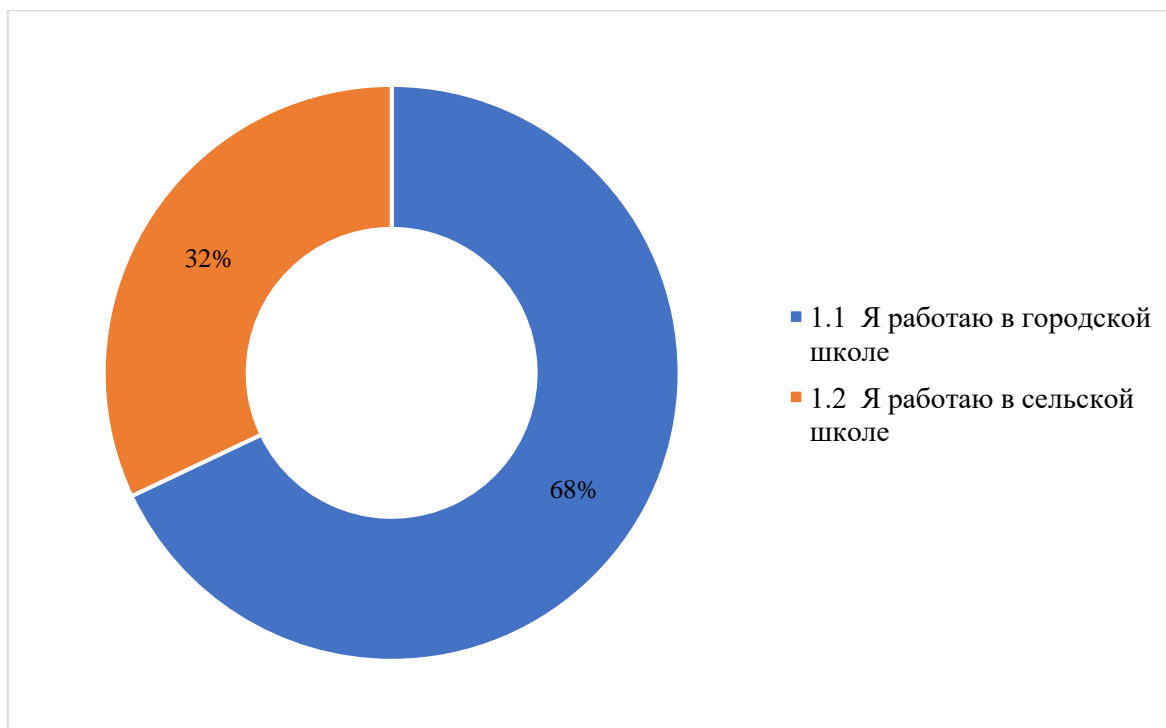


Рисунок 5. Результаты ответов респондентов на вопрос о региональной принадлежности

Среди всех опрошенных педагогов 29% имеют стаж 26 и более лет, 27% - стаж 6-15 лет, 22% имеют стаж 16-25 лет и лишь 4% - стаж менее 1 года (рис. 6).

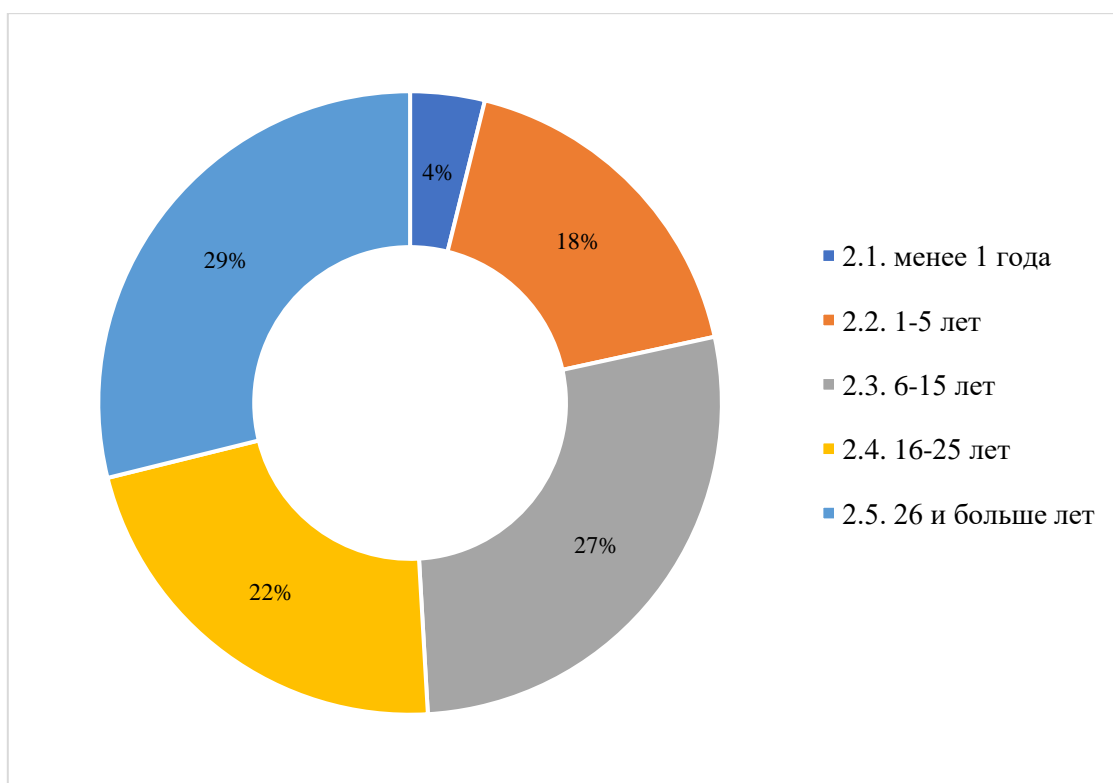


Рис. 6. Результаты ответов респондентов на вопрос о стаже работы

Педагогам в ходе опроса было предложено оценить утверждение «Я уверен(а) в том, что могу предотвратить непослушное поведение учащихся в классе до того, как оно произойдет» по шкале от оценки «не согласен» до «абсолютно согласен». Результаты опроса показали, что «абсолютно согласны» только 9%, «согласны» с данным утверждением 40%, почти столько же, 39% «частично согласны», при этом «частично не согласны» 8% и «не согласны» 4% педагогов.

Можно сделать вывод о том, что только половина опрошенных педагогов (49%) полностью уверены в том, что могут предотвратить непослушное поведение учащихся в классе до того, как оно произойдет, вторая половина из них сомневаются в своих компетенциях либо не согласны с данным утверждением (рис. 7).

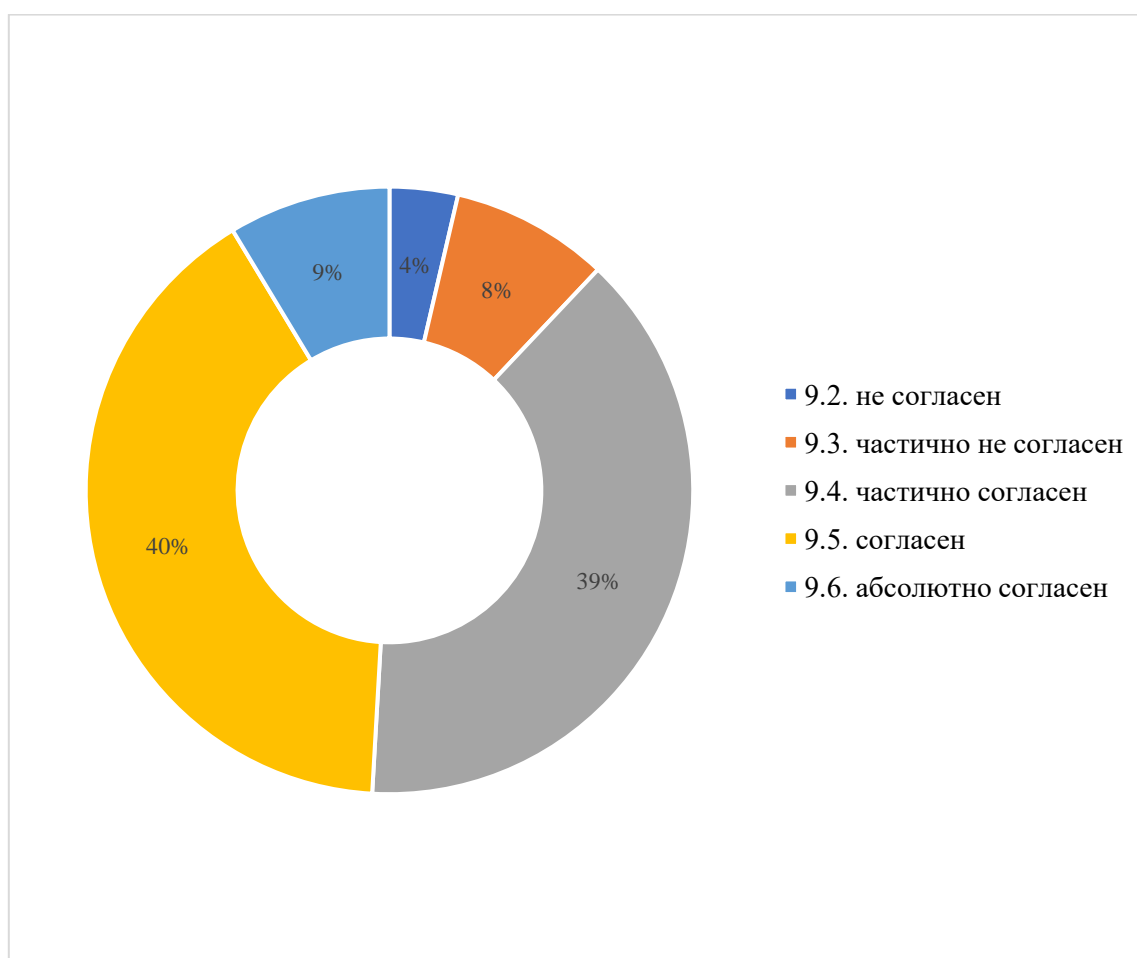


Рисунок 7. Результаты ответов педагогов на утверждение «Я уверен(а) в том, что могу предотвратить непослушное поведение учащихся в классе до того, как оно произойдет»

На просьбу к педагогам оценить утверждение «Я могу контролировать непослушное поведение в классе» абсолютное согласие выразили 12% педагогов, больше половины, или 56% выразили согласие, при этом 24% выразили сомнение, ответив «частично согласен», а также лишь 6% респондентов ответили «частично не согласен» и 2% «не согласен».

По сравнению с результатами ответов на предыдущее утверждение, где речь шла о предотвращении непослушного поведения и наибольшая часть респондентов выразили неуверенность, в данном вопросе большинство педагогов, или 2/3 части высказали свою уверенность в умении контролировать непослушное поведение в классе. Можно сделать вывод о том, что большинство педагогов ориентируются в настоящей ситуации, нежели проводят работу по диагностике, анализу поведения обучающихся в классе, стремясь предотвратить нежелательное поведение. Из этого следует, что основной причиной этому может служить недостаточность развития рефлексивных компетенций педагогов, психологических навыков, неумение применять на практике инновационные педагогические методы в соответствии с современными реалиями (рис. 8).

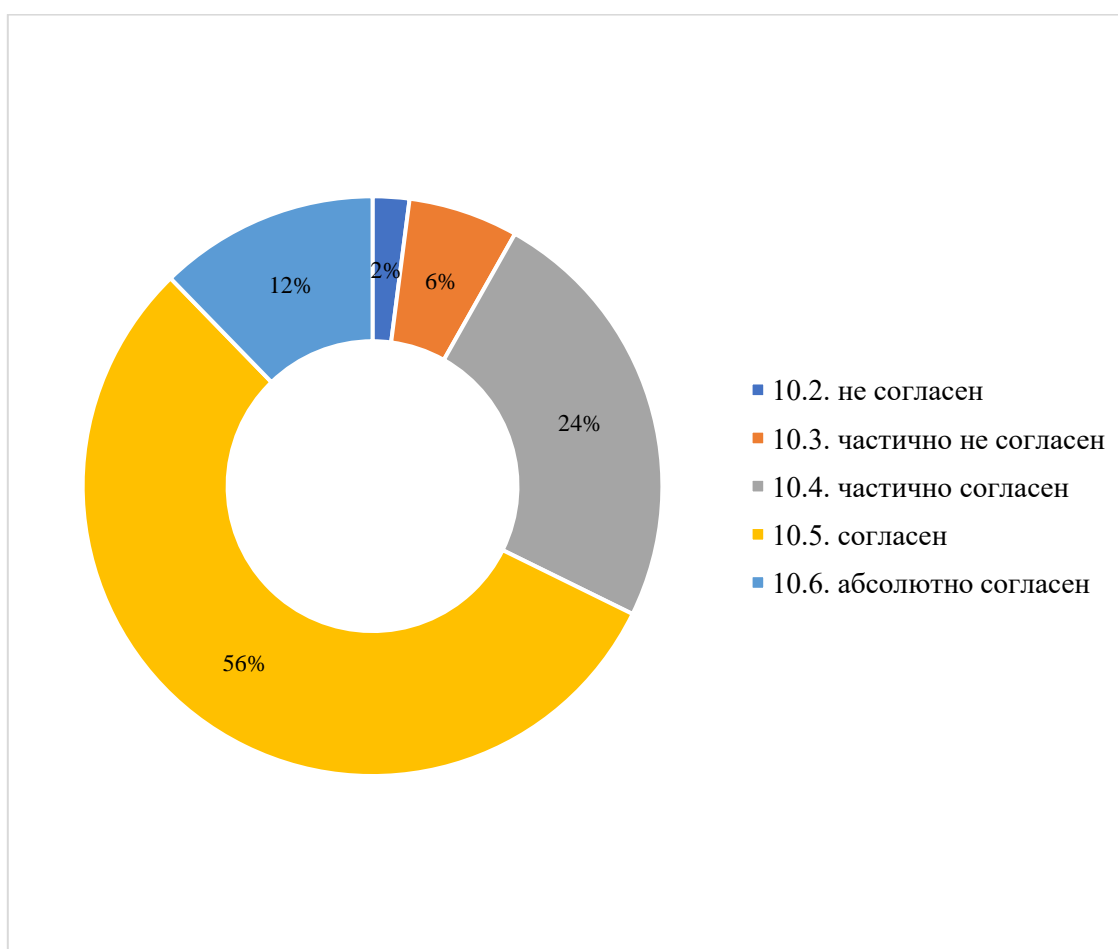


Рисунок 8. Результаты ответов педагогов на утверждение «Я могу контролировать непослушное поведение в классе»

Результаты ответов на утверждение «Я чувствую себя уверенно при работе с учащимися, имеющими поведенческие нарушения (проявляют агрессивное поведение)» выглядят так, что абсолютную уверенность высказали только 8% педагогов, 41% согласились, 30% выразили сомнение, выбрав ответ «частично согласен», 13% ответили «частично не согласен», при этом 6% педагогов не согласны с данным утверждением и 2% абсолютно не согласны. Сравнение с

результатами ответов на другие вопросы показывает снижение уверенности педагогов, когда речь идет о проявлении поведенческих нарушений у обучающихся.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что многим педагогам необходимо работать над повышением своих профессиональных компетенций, особенно касающихся психологической готовности к работе в инклюзивной среде (рис. 9).

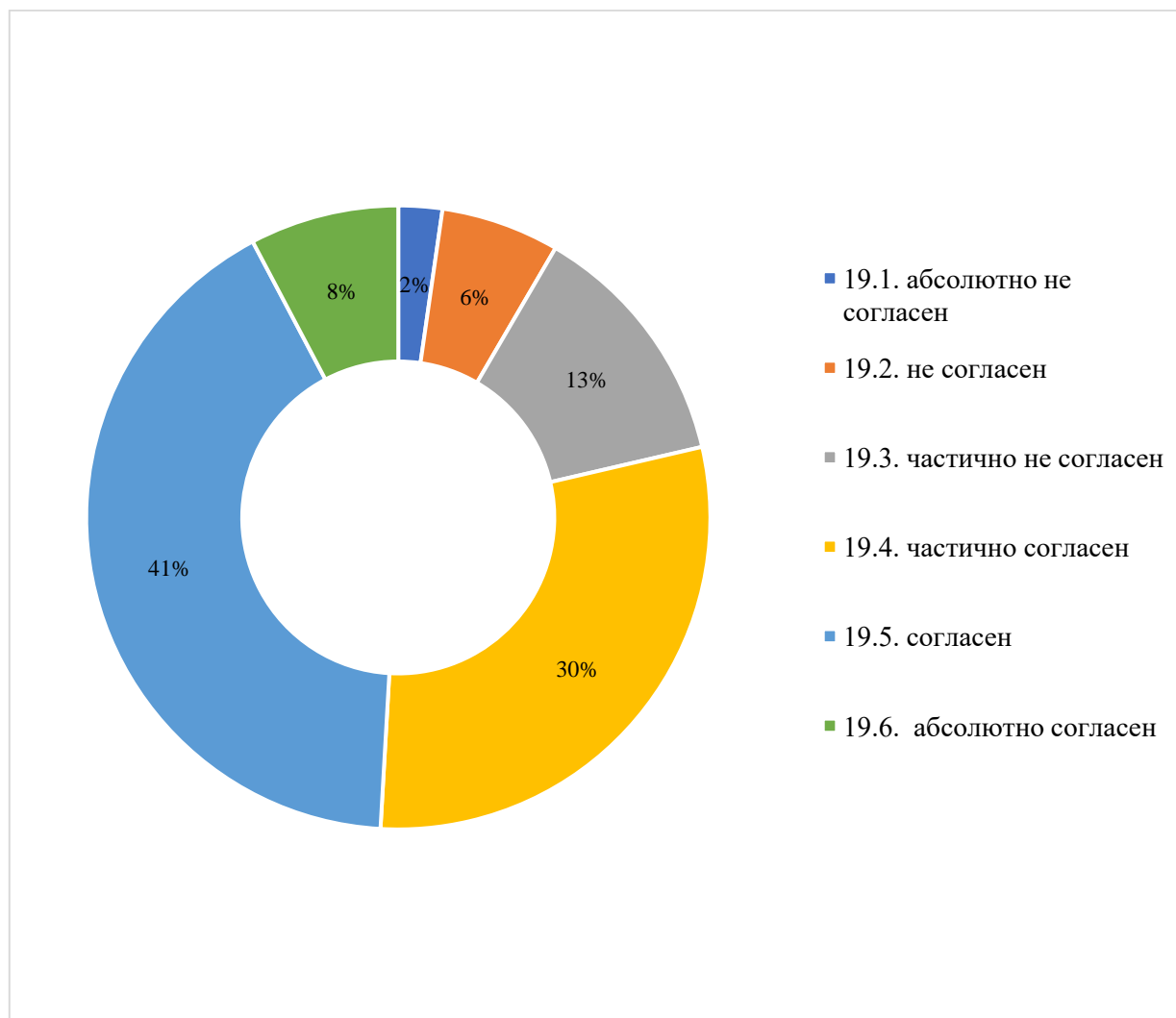


Рисунок 9. Результаты ответов педагогов на утверждение «Я чувствую себя уверенно при работе с учащимися, имеющими поведенческие нарушения (проявляют агрессивное поведение)»

По результатам ответов педагогов на утверждение «Я могу предоставить альтернативное объяснение или пример, когда учащиеся не знают, как выполнить задание» можно увидеть, что по сравнению с другими утверждениями в данном случае педагоги проявили наибольшую уверенность в своих компетенциях. Так, ответ «абсолютно согласен» выбрали 17%, наибольшее число ответивших или 61% ответили «согласен», 18% выбрали ответ «частично согласен», выразив сомнение, и лишь очень малая доля выразили

несогласие: 2% ответили «частично не согласен», 1% – «не согласен» и 1% – «абсолютно не согласен».

Следует обратить внимание на то, что в создании комфортной образовательной среды в классе важную роль играет реализация принципов дифференциации и индивидуализации. В процессе инклюзивной практики для полного включения в обучающую среду детей с разнообразными образовательными потребностями педагог выстраивает индивидуальный образовательный маршрут обучающихся в соответствии с их возможностями и особенностями. В связи с этим отрадным фактом является то, что многие педагоги высказали уверенность в своих навыках по предоставлению альтернативного объяснения или примера в случаях, когда учащиеся затрудняются в выполнении заданий (рис. 10).

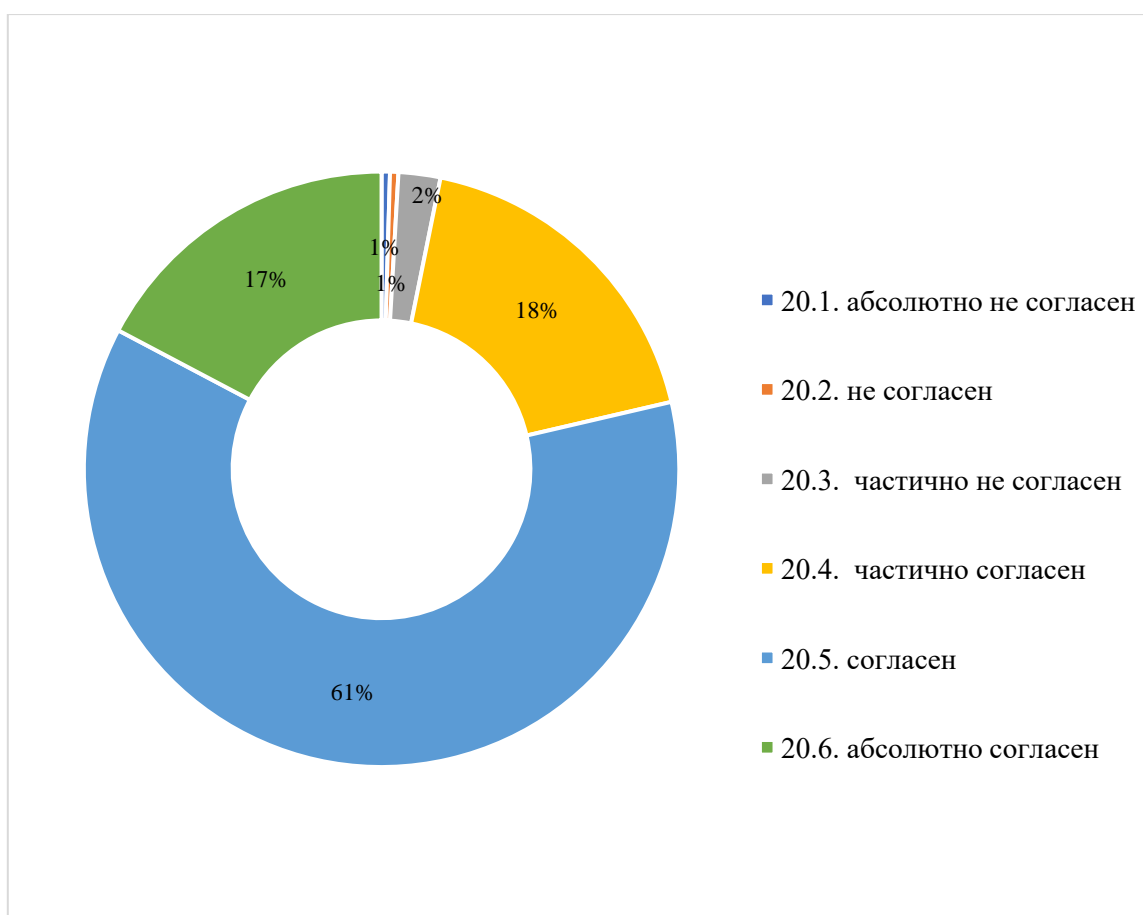


Рисунок 10. Результаты ответов педагогов на утверждение «Я могу предоставить альтернативное объяснение или пример, когда учащиеся не знают, как выполнить задание»

Таким образом, можно заключить, что степень сформированности рефлексивной компетентности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности.



В настоящее время очевидным фактом является необходимость развития профессиональной рефлексии в процессе подготовки педагогов в педагогических колледжах и высших учебных заведениях. При этом важно разделять два уровня рефлексии: рефлексия по поводу собственного самосовершенствования и рефлексия по поводу организации обучения, исходя из позиции «педагог».

Благодаря дифференцирующей функции рефлексии педагог может сознательно (рефлексивно) опираться на свои «сильные стороны» и минимизировать свои «слабые стороны» в педагогической деятельности. В этой связи становится возможным «доступ» к каждому отдельно взятому качеству, психическому свойству личности, что делает рефлексия необходимым качеством педагога.

Рефлексивная деятельность педагога в условиях создания инклюзивной образовательной среды развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать ее за счет своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать ответственность за свои решения. Поэтому развитие рефлексии в деятельности педагога должно стать его первоочередной задачей, поскольку это помогает ему сформулировать получаемые результаты, планировать цели дальнейшей работы, проектировать свой профессиональный путь.

### **3 Методические рекомендации по развитию рефлексивных компетенций педагогов и специалистов в инклюзивной образовательной среде**

Успешное введение инклюзивного образования возможно лишь в обществе, обладающем здоровой нравственной основой. Инклюзивное образование – естественный и закономерный этап в развитии системы образования развитых стран и подходов к образованию детей с учетом их особых потребностей и индивидуальных возможностей.

Практически во всех развитых странах мира, реализующих этот образовательный подход, инклюзивное образование понимается также как благо для всех тех, кто обучает, кто учится вместе с ними, кто воспитывает их в семье и как шанс и для всего гражданского общества, получающего возможность на практике реализовать гуманистические ценности равных прав, свобод и достоинств каждого человека

Ключ к позитивным переменам лежит в понимании гражданами тех или иных идей. Развитие инклюзии требует изменения установок и ценностей большого круга людей – всего общества в целом. Такие изменения не являются одномоментными, а занимают определенное время. Просветительская работа должна учитывать как необходимость более глубокого понимания сущности инклюзивного образования, так и то обстоятельство, что общество должно становиться более терпимым, толерантным, открытым и восприимчивым к изменениям [94].

Известно, что основным критерием эффективности инклюзивного образования является успешность социализации, введение в культуру, развитие социального опыта всех детей, в том числе детей с различными особыми образовательными потребностями. Следовательно, процесс инклюзии в современном мире представляет собой не только техническое или информационное внедрение каких-либо изменений в общественной жизни, а прежде всего – это изменение взгляда на жизнь и её ценность.

Необходимо достижение такого уровня развития общества, который выражается в гуманном, терпимом, безопасном отношении людей друг к другу, где разделяются идеи сотрудничества, стимулируется развитие всех участников образовательного процесса, где ценность каждого является основой общих достижений, а также формируются всеми принимающиеся общечеловеческие ценности. Такие ценности как уважение личности, гуманное отношение, отзывчивость, доброжелательность составляют инклюзивную культуру, формирование которой осуществляется в первую очередь, родителями и педагогами [94].

Современная школа должна быть инклюзивной не по форме, а по сути, по своему внутреннему содержанию и способствовать социальному развитию общества. Школа поддерживает философию и культуру принятия каждого ребёнка, гибкости в подходах к обучению, и в этом её важнейшая социальная ценность. Такая школа способствует формированию общества, в котором будет оценена индивидуальность каждого человека, и в котором каждый может

получить помощь и поддержку. Общество должно принять постулат о том, что каждый человек – уникальная и неповторяющаяся личность со своими интересами, способностями и потребностями, которые требуют индивидуального подхода в процессе взаимодействия и гибкости коммуникации. В образовательной среде школы со стороны педагогов и специалистов службы психолого-педагогического сопровождения формируются отношения, способствующие проявлению таких качеств личности как этичность и деликатность, сочувствие и соучастие, умение услышать и понять другого.

В связи с этим важное значение имеют аспекты, связанные с повышением уровня инклюзивной компетентности педагогов, включающей навыки работы в разнородных и разноуровневых средах, выстраивание индивидуального маршрута для обучающегося, владение адаптивными методами и приемами осуществления педагогической деятельности.

Особую значимость инклюзивная компетентность приобретает в связи с тем, что система образования в настоящее время характеризуется значительными инновационными преобразованиями. В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, проявлять стремление быть профессионалом, постоянно обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к риску, т.е. быть профессионально компетентным.

Вместе с тем, как показывает социальная практика, эти качества характеризуют далеко не всех педагогов. Значительная их часть испытывает большие трудности при адаптации в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных условиях, и тогда отсутствие профессиональной компетентности может стать причиной серьезных социально-психологических проблем личности: от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии [95].

В этой связи развитие инклюзивной компетентности педагогов становится одним из важнейших условий создания комфортной образовательной среды, повышения качества образования. Безусловно, среди компонентов инклюзивной компетентности отдельное место занимает рефлексивная компетентность.

В данном разделе предлагается целый ряд различных эффективных инструментов для повышения профессиональных компетенций педагогов. Наряду с этим педагогам рекомендуется использовать в своей деятельности семь элементов эффективного профессионального развития, которые предлагают авторы Селеста С. Бейтс, Дениз Н. Морган [96]. Авторы изучили большой круг исследований, в которых подтверждается связь между изменениями в практике учителей и положительными результатами обучения учащихся. На основе метаанализа авторами были выявлены семь элементов дизайна, способствующих эффективному профессиональному развитию. Для каждого элемента даются краткие пояснения относительно того, как этот элемент способствует продуманному профессиональному развитию.

## *Семь элементов эффективного профессионального развития*

### *Элемент 1: Сосредоточьтесь на содержании*

Элемент дизайна, ориентированный на содержание, касается того, чему учат. Контент закрепляет все. Это, в конечном счете, то, что позволяет педагогам связать теорию с практикой. Однако сосредоточение внимания только на содержании не всегда приводит к изменениям в инструкциях учителей и успеваемости обучающихся. Включение и внимание к конкретным стратегиям обучения при работе с конкретными группами обучающихся является ключевым принципом эффективного профессионального развития. Важно помнить, что профессиональное обучение происходит на всех уровнях.

### *Элемент 2: Активное обучение*

Традиционные модели уроков в настоящее время не столь увлекательны, поэтому лучше в них включать больше интерактивного опыта. Акцент при этом делается на активное участие, и это дает учителям возможность решать, задавать вопросы и размышлять над проблемами практики. Запись и анализ своих уроков педагогами также способствует повышению концептуального понимания и педагогических компетенций. Это активное обучение помогает учителям углублять свои знания по предмету.

### *Элемент 3: Поддержка сотрудничества*

Этот элемент рассматривает природу сотрудничества и то, как оно способствует профессиональному обучению. Сотрудничество может происходить один на один, в малых группах или в условиях всей школы. В социальном обучении есть сила, по словам Выготского, поскольку сотрудничество поддерживает и развивает коллективные знания, выходящие за рамки индивидуального, изолированного опыта в классе.

Обеспечение доверительных отношений поможет учителям извлечь максимальную пользу из совместных усилий. При этом нужно помнить, что для установления этих отношений требуется время: время на разговор, время на понимание контекста обучения друг друга и его нюансов, а также время на сбор данных о взаимодействии учителя и ученика, в том числе о том, как обучающиеся реагируют на инструкции. И наоборот, нехватка времени может привести к ощущению надуманной коллегиальности. Надуманная коллегиальность может выглядеть как сотрудничество, но на самом деле это поверхностные отношения, в которых участники часто встречаются, но у них нет времени для глубокого изучения проблем. В этом типе отношений иногда обсуждаются проблемы, но методы обучения редко меняются.

Создание доверительных отношений играет важную роль в формировании командной деятельности для решения практических проблем. Сотрудничество в конечном итоге позволяет коллективу прийти к решениям посредством профессиональных обсуждений, основанных на фактических данных. Такие обсуждения развивают сотрудничество, поскольку коллеги вносят дальнейшие коррективы в обучение в постоянном стремлении удовлетворить потребности всех учащихся. Именно такой тип совместного исследования способствует профессиональному росту, поскольку педагоги формулируют свои мысли,

стремятся понять своих коллег и подходят к своей практике достаточно открыто, чтобы вносить изменения.

#### *Элемент 4: Модели эффективной практики*

Данный элемент выступает за использование моделирования или демонстрацию моделей эффективной практики. Писатели призваны показывать, а не рассказывать в своих произведениях. В профессиональном развитии эта поговорка не менее важна. Педагогам полезно видеть учебные практики в действии, будь то видео, демонстрационные уроки, наблюдение уроков или тематические исследования обучения. Такие действия способствуют формированию видения педагогов и четкого представления о педагогических задачах, позволяют им ставить цели как средство воплощения своего видения в реальность. Использование различных моделей также позволяет педагогам понять, что два ученика не идут по одному и тому же пути, и показывает важность педагогического опыта в обучении. Кроме того, моделирование помогает учителям составить представление о том, как выглядит эффективная практика в их уникальном контексте.

#### *Элемент 5: Коучинг и экспертная поддержка*

Тренеры, методисты, руководители организаций образования, преподаватели университетов и другие лица могут выступать в роли экспертов. Экспертная поддержка этих людей может создавать богатые возможности для обучения, используя стратегии активного обучения, совместную работу, а также обсуждения и опыт в рамках содержания педагогического опыта. Эксперты или тренеры также могут предоставлять индивидуальную обратную связь педагогам посредством коучинга один на один в классе или удаленно с помощью информационных технологий.

Роль коуча в процессе реализации эффективного профессионального развития очень важна, поскольку это позволяет получать персонализированную обратную связь с учетом потребностей и сильных сторон учителя. Помимо акцента на педагогических подходах к обучению, наставничество оказывает большую поддержку педагогам в использовании или внедрении новых инструментов или учебных программ. Разумеется, как и в случае с другими формами профессионального развития, коучинг не должен быть универсальным подходом. Тренерам важно понимать, что роль эксперта не означает, что они должны позиционировать себя как всезнающие. Коучи, которые рассматривают свою роль как поддерживающую и занимают позицию соучастника, помогают учителям видеть множество возможностей при принятии решений.

#### *Элемент 6: Обратная связь и размышления*

Обратная связь и размышление – два разных, но дополняющих друг друга процесса, и оба они являются частью эффективного профессионального развития. Обратная связь и размышления имеют решающее значение для углубления знаний и понимания. В некоторых моделях профессионального развития, особенно в тех, которые характеризуются разовым обучением, часто не остается времени на обратную связь или размышления. Этот элемент дизайна подчеркивает важность создания возможностей для профессионального

развития, которые «часто предоставляют учителям встроенное время для размышлений, получения информации и внесения изменений в свою практику» [99].

Чтобы обратная связь была полезной, она должна быть конструктивной, а не критической. Чувство общности, установление доверительных отношений и способность участников позиционировать себя как соучеников являются ключом к созданию правильных условий. Обратная связь при отсутствии этих условий может быть воспринята как негативная и может быть вредной. Помимо соблюдения вышеупомянутых условий, предоставление обратной связи, напрямую связанной с конкретными данными, гарантирует, что основное внимание будет уделяться улучшению практики и поддержке обучающихся, а конечные цели привязаны к обучению.

Частью получения обратной связи является то, как учителя размышляют над этой обратной связью. Когда вносятся предложения по практике, а учителя не тратят время на размышления о том, как это улучшит их деятельность, скорее всего, никаких результатов не будет. Быть рефлексивным практиком чрезвычайно важно, при этом симбиотическое соединение обратной связи и размышлений поможет более глубокому пониманию учебного процесса.

#### *Элемент 7: Постоянная продолжительность*

Последний элемент рассматривает продолжительность эффективного профессионального обучения. Разовые семинары не в состоянии обеспечить постоянную устойчивую поддержку, необходимую для значимого профессионального обучения. Устойчивая сосредоточенность во времени является отличительной чертой эффективного профессионального развития и должна рассматриваться с точки зрения недель, месяцев и лет. К сожалению, многие учителя проходят профессиональное развитие в течение часов, что сильно контрастирует с эффективными моделями, включающими время для встречи и обсуждения содержания, реализации идей в классе, и новой встречи, чтобы поделиться и поразмышлять над опытом в классе. Непрерывное профессиональное развитие позволяет учителям выявить подлинные проблемы в своей практике и находить их решение.

В целом нужно подчеркнуть, что эффективное профессиональное развитие должно включать в себя все семь элементов. Авторы сравнивают их с созвездием, используемым в качестве навигационного инструмента, когда элементы, подобно звездам в созвездии, служат ориентиром для тех, кто отвечает за профессиональное развитие [96].

Таким образом, подтверждается огромная роль эффективного профессионального развития педагога современной школы в создании комфортной образовательной среды с учетом различных образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся. При этом важное значение имеет развитие рефлексивной компетентности педагога.

Прежде чем рекомендовать педагогам комплекс методических инструментов для развития рефлексивных компетенций, предлагаем остановиться на таком важном педагогическом навыке, как умение слушать и

слышать. Безусловно, это имеет решающее значение во взаимоотношениях между учеником и учителем, поскольку зная, что их учитель внимателен и заинтересован в общении и диалоге, ученики целенаправленнее и эмоциональнее подключаются к обучению.

Известно, что чувство привязанности к учителю является важным стимулом в обучении, поэтому педагогу нужно не только показывать свое внимание и доброжелательность, но и быть активным участником диалога.

Таким образом педагог будет хорошим примером активного слушания, а также способствовать преодолению таких плохих привычек слушания у детей, как:

- разговаривать с соседом и отвлекаться по мелочам во время выступления;
- торопиться рано высказывать своё несогласие с выступающим, что сразу же разрушает возможность дальнейшего конструктивного диалога;
- оценивать выступающего по внешним признакам (сбивчивость, косноязычие и др.).

Необходимо подчеркнуть, что правильное активное слушание является важным элементом конструктивной обратной связи, особенно, когда учитель уточняет, перефразирует, подводит итоги высказываниям обучающихся, помогает им сконцентрироваться на содержании главной идеи.

Предлагаем рассмотреть шаги активного слушания, которые рекомендует использовать автор [97] в качестве основы обратной связи.

#### *Шаги активного слушания*

Чтобы быть эффективным педагогом, его активное слушание должно состоять из ряда конкретных шагов:

- посмотрите на ученика и приостановите другие свои действия, которыми вы занимаетесь;
- обращайтесь внимание не только на слова, но и на эмоции обучаемого, интонацию голоса;
- будьте искренне заинтересованы в том, о чем говорит ученик;
- повторите то, что он сказал;
- периодически задавайте вопросы разъясняющего характера («правильно ли я понимаю, что... и др.);
- помните о своих эмоциях и собственном мнении; не торопитесь их демонстрировать;
- если вы хотите изложить свои взгляды, выскажитесь лишь после того, как вы всё выслушали.

Несмотря на кажущуюся простоту этих шагов, все же требуется значительная практика гармоничного включения данного алгоритма в организуемую учебную дискуссию. Вместе с тем для обеспечения обратной связи и поддержки обучающегося активное слушание должно подкрепляться соответствующими словесными и невербальными сигналами.

К примеру, к словесным сигналам можно отнести:

- реплики («Я слушаю тебя», «Так-так...», «Очень интересно...», «Хм...» и т.д.

- требование раскрытия информации («пожалуйста, можно подробнее ...», «Откуда у тебя такие сведения?» и т.д.

- проверка утверждений («Как ты можешь это доказать?», «Почему ты так считаешь?»). Если вы убеждены, что ученик хорошо погрузился в тему выступления, то вопросы могут быть и такого характера: «Каково твоё мнение о ...?» или «Как ты думаешь, что необходимо сделать, чтобы...?». При этом ни в коем случае нельзя переходить грань своей активности, чтобы не перетянуть на себя одеяло выступающего «спикера».

- эмоциональной поддержкой для обучающихся будут возгласы учителя «Молодец!», «Отлично!». Ничего зазорного, если вы используете и современный сленг («Супер!», «Класс!»).

- возражения («Неужели ты так думаешь...?», «Позволь возразить...»). Иногда возможно задать вопрос провокационного характера, чтобы убедиться, насколько ученик уверен в своей правоте, аргументированно доказывает свою позицию.

Наряду со словесными немаловажное значение играют невербальные сигналы, к примеру, следующие:

- хороший зрительный контакт, внимательный заинтересованный взгляд;
- мимика (поднятые от удивления брови, поджатые в сомнении губы);
- жесты (кивание головой, разведённые от удивления или восхищения руки, аплодисменты от точной или остроумной фразы);
- многозначительное молчание (это может вовремя встревожить ученика, подумать о том, что он говорит что-то не так или излагает мысль непонятно);
- тактильный сигнал (похлопать по плечу, пожать руку для одобрения и др.)

Необходимо проявлять уважение к выступающему ученику, отказаться от однозначной отрицательной оценки выступления, делать заметки для себя о том, над чем предстоит работать в будущем, к примеру, развивать навыки поиска, отбора, анализа большого объёма информации. В целом, необходимо постоянно развивать навыки активного слушания, сводя потери слушания к минимуму. Разумеется, в каждом отдельном случае педагогу необходимо учитывать индивидуальные возможности и особые потребности обучающихся. [97].

Предлагаем продолжить тему о навыках активного слушания педагогов и обратить внимание на рекомендации И. Атватера [98]. Автор подчеркивает, что неумение слушать является основной причиной неэффективного общения, поскольку именно оно приводит к недоразумениям, ошибкам и проблемам.

Вместе с автором рекомендуем педагогам в целях развития рефлексивных компетенций выполнить упражнение «Как Вы оцениваете свое умение слушать?» и ответить на следующие вопросы:

Внимательно ли я слушаю?

Действительно ли я слушаю собеседника или просто жду своей очереди высказаться?

Легко ли я отвлекаюсь?

Не делаю ли я вид, что слушаю? Может, я слушаю просто из вежливости?

Реагирую ли я на слова с эмоциональной окраской?



Часто ли перебиваю собеседника?  
Как я слушаю, если слушать совсем неинтересно?  
Не мечтаю ли я, когда собеседник говорит медленно?  
Как отношусь к ошибкам в поведении собеседника?  
Не делаю ли поспешных выводов?  
Может, я не слушаю, а обдумываю свой ответ?  
Как я себя вел(а)? Удивляет ли это меня?

Чем больше из описанных выше действий Вы обнаружите в своем поведении, тем меньше по существу Вы слушаете. Если Вам трудно проделать это упражнение во время беседы, попытайтесь ответить на вопросы сразу же после разговора, пока все еще свежо в памяти. Для начала даже лучше проанализировать телефонный разговор, когда Вас не отвлекает визуальный контакт с собеседником – его мимика и жесты.

Данное упражнение дает возможность педагогу лучше узнать о своих привычках слушать и выявить области для совершенствования навыков активного слушания. Для того, чтобы узнать больше о себе, можно выяснить, как Вас оценивают другие, задав эти вопросы своим близким (супругу (е), друзьям, руководителю, подчиненным и др.).

Таким образом, слушание – трудное занятие и активный процесс, требующий внимания к содержанию разговора, поэтому это требует постоянных усилий и сосредоточенности на предмете беседы. Наряду с этим, слушание не исключает активного участия в беседе, иначе двустороннее общение не было бы возможно. Однако, изучая данную тему, исследователи выяснили причины того, почему люди не слушают друг друга, ведь многие из них не всегда очевидны.

*Причины, по которым мы не слушаем:*

- когда чем-либо расстроены или когда то, что нам говорят, не представляет для нас никакого интереса; иногда мы просто ленимся или устали;
- потому, что чрезмерно заняты собственной речью;
- мы ошибочно думаем, что слушать – значит просто не говорить, хотя это далеко не так, поскольку от высказываний воздерживаются по многим другим причинам;
- потому что поглощены сами собой, своими переживаниями, заботами или проблемами;
- не слушаем просто потому, что не хотим;
- потому что просто не умеем слушать, и это нисколько не удивительно, если вспомнить, что человек приобретает любые навыки, в том числе и умение слушать, следуя примеру или подражая другим в период формирования личности. Дети, которые воспитываются в семье с низкой культурой общения, склонны копировать дурные привычки, как, например, стремление переговорить собеседника, истолковать молчание другого как слушание, высказать скоропалительные выводы и т.д.;
- не слушаем еще и потому, что судим; по результатам многих исследований одной из главных причин неэффективного слушания является «наша склонность к суждениям, оценкам, одобрению и неодобрению заявлений других».

подавляющая часть людей склонны судить все и вся, что видят или слышат, в основном потому, что это касается нас лично.

Следовательно, все вышеуказанные причины являются серьезной помехой эффективного слушания.

Обратившись к опыту педагогической практики, можно определенно сказать, что не редки случаи, когда недостаточность рефлексивных компетенций создают трудности в общении среди участников образовательной среды.

Рекомендуем рассмотреть двенадцать категорий барьеров общения, которые выявил в результате своей многолетней практики доктор Томас Гордон. [98]. Предлагаем в ходе знакомства с данными барьерами, вспомнить ситуации из своего педагогического опыта, соотнести с указанными суждениями, сделать для себя выводы.

#### *Барьеры общения*

##### *1) Приказ, указание, команда:*

«Повторите еще раз!»

«Говорите медленнее».

«Не говорите со мной подобным образом!»

##### *2) Предупреждение, угроза, обещание:*

«Еще раз повторится – и с Вами все кончено».

«Успокойтесь, и я Вас охотно выслушаю».

«Вы пожалеете, если сделаете это».

##### *3) Поучение, указание на целесообразность:*

«Вам следует пойти первым».

«Это неправильно».

«Вам не следует так поступать».

##### *4) Совет, рекомендация или решение:*

«Почему бы Вам не сказать так?»

«Я бы предложил Вам обжаловать это!»

«Попробуйте поступить так».

##### *5) Нравоучения, логическая аргументация:*

«Посмотрите на это иначе».

«Вам это поручено, значит – это Ваша проблема».

«В Вашем возрасте я и такого не имел».

##### *6) Осуждение, критика, несогласие, обвинение:*

«То, что Вы сделали, глупо».

«Теперь Вы на верном пути».

«Я больше не могу спорить с Вами».

«Я ведь предупреждал Вас, что это случится».

##### *7) Похвала, согласие:*

«Я считаю, что Вы правы».

«Это было замечательно».

«Мы гордимся Вами».

##### *8) Брань, необоснованные обобщения, унижение:*

«Ну хорошо, господин Всезнайка!»

«Все женщины одинаковы».

9) *Интерпретация, анализ, диагностика:*

«Вы действительно в это не верите, не так ли?»

«Вы говорите это, чтобы только расстроить меня».

«Теперь мне понятно, почему Вы это сделали».

10) *Успокаивание, сочувствие, утешение, поддержка:*

«В следующий раз Вы будете чувствовать себя лучше».

«Я тоже испытывал такое чувство».

«Все делают ошибки».

«Мы все поддерживаем Вас».

11) *Выяснение, допрос:*

«Кто Вас надоумил?»

«Что же Вы сделаете в следующий раз?»

12) *Увод от проблемы, отвлечение внимания, шутка:*

«Почему бы Вам не выбросить это из головы?»

«Давайте поговорим о чем-нибудь другом».

«А что если каждый раз, когда что-либо не получается, бросать заниматься этим?»

Как видно, вышеприведенные виды реакций, если это со стороны педагога, то они создают препятствия обучающемуся, нарушают ход его мыслей, оказывая разрушительное воздействие на общение. Большинство из реакций означает желание изменить ход мыслей ученика или переделать его самого. Эти помехи неизменно заставляют ученика прибегать к защите, вызывая раздражение и возмущение. В результате он начинает отстаивать свою точку зрения или стремится скрыть свои мысли и чувства, вместо того, чтобы раскрыть их перед Вами. Необходимо отметить, что чаще всего эти помехи создаются в силу привычки, а не сознательно, при этом эффект одинаков: мы не слышим то, что нам говорят.

Поэтому эффективным средством повышения восприятия речи собеседника является осознанное умение быть внимательным. Слушать и воспринимать означает не отвлекаться, поддерживать постоянное внимание, устойчивый визуальный контакт и использовать позу как средство общения.

На основе многих исследований психологи предлагают соблюдать следующие условия эффективного восприятия речи:

*Внимание:*

Устойчивое внимание (минимизация отвлечений)

Направленное внимание

Визуальный контакт

Положительный язык поз и жестов

*Нерефлексивное слушание:*

Слушание (внимательное молчание)

Начало разговора

Минимизация ответов (невмешательство)

Ограничение числа вопросов

*Рефлексивное слушание:*

Уточнение

Перефразирование

Отражение чувств

Резюмирование

*Основные установки:*

Одобрение

Самоодобрение

Эмпатия

Мимика

*Язык невербального общения:*

Взгляд и визуальный контакт

Изменение высоты голоса и интонации

Позы и жесты

Язык личностного пространства

*Память:*

Сосредоточение

Кратковременная память

Долговременная память

Психологам, воспитателям, учителям, всем, кто работает с детьми, можно добиться заметных успехов в совершенствовании своих навыков слушания, комбинируя подходящие приемы, сознательно совершенствуясь в повседневном общении. Такая работа над собой оправдается с лихвой, поскольку совершенствование навыка активного слушания ведет к повышению уровня общения, взаимопониманию, способствует эффективной профессиональной деятельности, развитию инклюзивной культуры.

Таким образом, слушание не только способствует взаимному обмену информацией и идеями, пониманию чувств, но и является основой плодотворного общения. Приемы эффективного слушания позволяют повышать качество принимаемых решений. Качество решений любых задач находится в прямой зависимости от качества информации по проблеме, на основе которой они принимаются. Приемы эффективного слушания помогают воспринимать информацию более глубоко, извлекать из нее больше необходимых данных [98].

Ниже предлагаем проверить свой навык слушания, ответив на вопросы следующих тестов, сделать выводы о сферах самосовершенствования своих компетенций.

*Тест «Умеете ли вы слушать?»*  
(Е.И. Рогов)

*Инструкция.* На 10 вопросов следует дать ответы, которые оцениваются:

- «почти всегда» – 2 балла,
- «в большинстве случаев» – 4 балла,
- «иногда» – 6 баллов,
- «редко» – 8 баллов,
- «почти никогда» – 10 баллов.

- 1) Стараются ли вы «свернуть» беседу в тех случаях, когда тема (или собеседник) неинтересны Вам?
- 2) Раздражают ли вас манеры Вашего партнера по общению?
- 3) Может ли неудачное выражение другого человека спровоцировать Вас на резкость или грубость?
- 4) Избегаете ли вы вступать в разговор с неизвестным или малознакомым вам человеком?
- 5) Имеете ли вы привычку перебивать говорящего?
- 6) Делаете ли вид, что внимательно слушаете, а сами думаете совсем о другом?
- 7) Меняете ли Вы тон, голос, выражение лица в зависимости от того, кто Ваш собеседник?
- 8) Меняете ли Вы тему разговора, если он коснулся неприятной Вас темы?
- 9) Поправляете ли Вы человека, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова, названия, вульгаризмы?
- 10) Бывает ли у Вас снисходительно-менторский тон с оттенком пренебрежения и иронии по отношению к тому, с кем говорите?

*Обработка и интерпретация.*

Подсчитайте общую сумму баллов. Чем больше баллов, тем в большей степени развито умение слушать.

Если набрано *более 62 баллов* – то Вы слушатель «выше среднего уровня».

Если набрано *от 55 баллов до 61 балла* – то вы слушатель «среднего уровня».

Если набрано *54 балла и менее* – то вы слушатель «ниже среднего уровня» [100].

*Тест «Какой Вы собеседник?»  
(Е. И. Рогов)*

*Инструкция.* Отметьте ситуации, которые вызывают у Вас неудовлетворение или досаду и раздражение при беседе с любым человеком – будь то Ваш друг, коллега, руководитель или просто случайный собеседник (таблица 5).

Таблица 5 – Тест «Какой Вы собеседник?» (Е. И. Рогов)

№ п/п	Варианты ситуаций	Ситуации, вызывающие досаду
1	Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть что сказать, но нет возможности вставить слово	
2	Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы	
3	Собеседник никогда не смотрит в лицо во время разговора, и я не уверен, слушают ли меня	
4	Разговор с таким партнером часто вызывает чувство пустой траты времени	
5	Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага его занимают больше, чем мои слова	
6	Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги.	
7	Собеседник всегда отвлекает меня вопросами и комментариями	
8	Что бы я не высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл	
9	Собеседник всегда старается опровергнуть меня	
10	Собеседник передергивает смысл моих слов и вкладывает в них другое содержание	
11	Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться	
12	Иногда собеседник спрашивает меня, делая вид, что не расслышал	
13	Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь за тем, чтобы согласиться	
14	Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонним: играет сигаретой, протирает стекла и т.д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен	
15	Собеседник делает выводы за меня	

16	Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование	
17	Собеседник всегда смотрит на меня очень внимательно, не мигая	
18	Собеседник смотрит на меня как бы оценивая. Это беспокоит	
19	Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает также	
20	Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает	
21	Когда я говорю о серьезном, а собеседник вставляет смешные истории, шуточки, анекдоты	
22	Собеседник часто глядит на часы во время разговора	
23	Когда я вхожу в кабинет, он бросает все дела и все внимание обращает на меня	
24	Собеседник ведет себя так, будто я мешаю ему делать что-нибудь важное	
25	Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы не согласны?»	

### *Обработка результатов*

Подсчитайте процент ситуаций, вызывающих досаду и раздражение.

*Интерпретация:*

*70 – 100%* - Вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

*40 – 70%* – Вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям, Вам еще недостает некоторых достоинств хорошего собеседника. Избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимания на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

*10 – 40%* – Вы хороший собеседник, но иногда отказываете партнеру в полном внимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте ему время раскрыть свою мысль полностью, приспособляйте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что обращаться к вам будет еще приятнее.

*0 – 10%* – Вы отличный собеседник. Вы умеете слушать, Ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Трудно переоценить важность роли педагога в организации рефлексивной образовательной среды и развитии рефлексивных способностей обучающихся. Современному педагогу необходимо иметь развитую профессиональную

рефлексию, поскольку она позволяет увидеть противоречия образовательного процесса, творчески подойти к их разрешению, критически осмыслить собственные действия и осуществить поиск и реализацию инновационных решений. Педагог, не обладающий рефлексивной культурой, не овладевший современными рефлексивными образовательными технологиями, не может развивать рефлексивные способности у своих учеников, не может распознавать, выявлять индивидуальные особенности и особые потребности обучающихся.

Поэтому педагогам рекомендуется изучать как теоретические, так учебно-методические материалы, знакомиться с новыми перспективными направлениями современной науки: психологией рефлексии, рефлексивно-деятельностной педагогикой, стремиться к активному развитию рефлексивных способностей и рефлексивной культуры, необходимых для достижения профессионального мастерства.

Изучение научной литературы показывает, что в настоящее время представления о значении рефлексии в профессиональной деятельности человека значительно расширились. В исследованиях ученых, занимающихся проблемами профессионального становления человека, рефлексию принято рассматривать в контексте общей профессиональной психологической культуры [100].

Уровень развития рефлексивной культуры проявляется в глубине переосмысления собственного опыта, степени готовности к планированию своей деятельности. Основным показателем рефлексивной культуры личности является ее способность работать в условиях неопределенности, что имеет особую важность в условиях формирования инклюзивной образовательной среды. Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества заключается в культивировании таких динамических компонентов как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивно-творческий потенциал, рефлексивная способность. [100].

Сравнительно недавно, на рубеже XX–XI вв. возрос интерес к педагогической рефлексии как объекту научного исследования и в психологии появился термин «профессиональная педагогическая рефлексия». Ученые связывают это с быстрыми темпами развития науки и техники, изменяющимися и усложняющимися стандартами образования, необходимостью внедрения новых образовательных технологий обучения и воспитания, которые требуют от педагогов постоянного профессионального и личностного роста. При этом, большинство ученых использует термин «педагогическая рефлексия» для характеристики профессионального самосознания субъекта педагогической деятельности. К примеру, как отмечает И. В. Орлова, педагогическая рефлексия понимается как сложный психологический феномен, проявляющийся в способности педагога занять аналитическую позицию по отношению к своей деятельности [100].

Лишь только тогда, когда учитель умеет посмотреть на себя и на свои действия со стороны, с позиции другого человека, принять во внимание разные



точки зрения, он оказывается в состоянии децентрировать свое творческое мышление и преодолеть свои односторонние установки.

Основываясь на результатах мирового опыта исследований, в целях оценки и самооценки развитости рефлексивных процессов, рефлексивных умений и рефлексивности, как профессионально важного качества личности, предлагается использовать различные психодиагностические методики.

Однако следует понимать, что ни одна методика не решает проблему самопознания и саморазвития личности и профессионала. Они только помогают лучше узнать самого себя, дают систему определенных ориентиров, которые позволяют представить некоторые основные черты образа себя и, в случае необходимости, корректировать и развивать свои личностные и профессиональные качества. В этой связи ниже педагогам предлагаются некоторые методики для измерения общей рефлексивности, рефлексивного мышления и педагогической рефлексии.

*Методика определения уровня рефлексивности  
(А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [100]*

*Инструкция.* Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

- 1 – абсолютно неверно;
- 2 – неверно;
- 3 – скорее неверно;
- 4 – не знаю;
- 5 – скорее верно;
- 6 – верно;
- 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

*Текст методики*

1) Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется с кем-нибудь обсудить.

2) Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3) Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4) Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5) Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6) Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7) Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8) Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.

9) Я часто ставлю себя на место другого человека.

10) Для меня важно в деталях представлять ход предстоящей работы.

11) Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.

12) Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13) Я довольно легко принимаю решения относительно дорогой покупки.

14) Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15) Я беспокоюсь о своем будущем.

16) Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17) Порой я принимаю необдуманные решения.

18) Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19) Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20) Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21) У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие.

22) Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.

23) Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24) Прежде, чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25) Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26) Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27) Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

### *Обработка результатов*

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера утверждений:

1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12

– обратные утверждения. Это необходимо учитывать при обработке результатов.

Для получения итогового балла суммируются:

- а) в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых;
- б) в обратных утверждениях – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

- 1) *ретроспективная рефлексия деятельности* (номера утверждений: 1,4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);
- 2) *рефлексия настоящей деятельности* (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);
- 3) *рассмотрение будущей деятельности* (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);
- 4) *рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми* (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26) (таблица 6).

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

*Интерпретация данных, полученных в результате тестирования*

Результаты *равные или больше семи стенов* свидетельствуют о высокой рефлексивности. Человек с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах *от четырех до семи стенов* – индикаторы среднего уровня рефлексивности.

Результаты *меньше четырех стенов* свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности. Это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

### *Методика определения рефлексивности мышления*

*(О.С. Анисимов)*

*Инструкция.* Прочитайте внимательно каждый из приведенных ниже вопросов и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, какой ответ вы выбираете (вариант буквенного ответа в вопросах 5,6 обведите в кружок):

- 5 – никогда;
- 4 – редко;
- 3 – по мере необходимости;

- 2 – часто;  
1 – всегда (таблица 7).

Таблица 7 – Методика определения рефлексивности мышления (О.С. Анисимов)

1. Как часто вы возвращаетесь к анализу хода решения профессиональной педагогической проблемы, если вы ее уже решили?	1	2	3	4	5
2. Как часто вы предпочитаете переходить от решения к анализу хода решения профессиональной педагогической проблемы, если она очень сложна?	1	2	3	4	5
3. Как часто вы ищете причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения профессиональной педагогической проблемы?	1	2	3	4	5
4. Как часто вы ищете причину затруднения в самих себе, анализируя ход решения профессиональной педагогической проблемы?	1	2	3	4	5
5. Как вы предпочитаете поступить, если вы терпите неудачу в анализе хода решения задачи?	а) отойти от задачи и заняться другой б) упорно продолжать попытки решения в) искать «темные места» и «прояснить» их для себя путем обращения к словарю, учебным пособиям и т.д. г) вовлекать в анализ других людей				
	д) воздействовать на создание групповой направленности к поиску причин затруднений				
6. Как вы относитесь к перспективе участия в совместном с другими людьми решении, если для вас очень важна поставленная задача?	а) не вхожу в совместный поиск б) иногда вхожу в совместный поиск решения, в) по мере необходимости вхожу в совместный поиск г) часто вхожу в совместный поиск д) всегда вхожу в совместный поиск				
7. Как часто вы стараетесь быть лидером в организации поиска причин снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности?	1	2	3	4	5

8. Как часто вы сохраняете активность в коллективной организации снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности и вам кажется, что ваша активность недооценивается и даже игнорируется?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

### Обработка результатов

Для анализа данных методики нужно воспользоваться «ключом» и подсчитать баллы в зависимости от значимости варианта ответа по следующим критериям: 1) уровень рефлексивности мышления;

2) уровень самокритичности личности и уровень коллективности личности  
*Ключ* (таблица 8)

Таблица 8 – Ключ для обработки результатов анкеты

Номера вопросов								
Ответ	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А - 0	А - 1	4	6
2	3	3	4	3	Б - 1	Б - 2	3	4
3	2	2	2	2	В - 2	В - 3	2	2
4	1	1	1	1	Г - 3	Г - 4	1	1
5	0	0	0	0	Д - 4	Д - 5	0	0

*Уровень рефлексивности мышления* подсчитывается путем сложения баллов, соответствующих вопросам 1, 2, 3, 5. (max – 18 баллов, min – 0 баллов).

*Уровень самокритичности* определяется количеством баллов по вопросу 4 (max – 4 балла, min – 0 баллов).

*Уровень коллективности* определяется суммой баллов по вопросам 5, 6, 7, 8. (max – 19 баллов, min – 0 баллов).

Если вы набрали максимальное количество баллов по всем трем критериям, то это свидетельствует о критичности вашего мышления, а также о достаточно высоком уровне рефлексивности мышления (в частности, сформированности индивидуальной и коллективной форм рефлексии мыследеятельности). Минимальное количество баллов по данным критериям свидетельствует о

некритичности мышления и неразвитости индивидуальной коллективной рефлексии мыследеятельности [100].

*Определение уровня сформированности педагогической рефлексии  
(Е.Е. Рукавишников)*

Методика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Ответы «да» в регистрационном бланке обозначаются знаком «+», а «нет» – знаком «-».

*Инструкция.* С целью более глубокого познания себя вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-».

*Текст методики*

- 1) Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?
- 2) Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
- 3) Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
- 4) Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
- 5) Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
- 6) Анализируете ли вы причины своих неудач?
- 7) Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
- 8) Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
- 9) Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
- 10) Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
- 11) Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
- 12) Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
- 13) Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
- 14) Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
- 15) Считаете ли вы однозначным и бесспорным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
- 16) Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?
- 17) Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы?
- 18) Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо

обдуманнные аргументы «против»?

19) Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?

20) Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?

21) Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?

22) Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?

23) Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое собственное поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?

24) Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к появлению отрицательных эмоций, неприятных для вас?

25) Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?

26) Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?

27) Ввели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?

28) Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?

29) Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30) Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?

31) Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?

32) Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?

33) Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?

34) Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

### *Обработка результатов*

Для определения уровня развития педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения методики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключом, испытуемый получает 1 балл, не совпадающий – 0 баллов. Полученные баллы суммируются.

### Ключ

1.	+	6.	+	11.	+	16.	+	21.	+	26.	+	31.	+
2.	+	7.	+	12.	+	17.	+	22.	-	27.	+	32.	-
3.	+	8.	+	13.	-	18.	+	23.	+	28.	+	33.	-
4.	-	9.	+	14.	+	19.	-	24.	+	29.	-	34.	+
5.	+	10.	-	15.	-	20.	+	25.	+	30.	-		

0 – 11 баллов - низкий уровень развития педагогической рефлексии.

12 – 22 балла - средний уровень педагогической рефлексии.

23 – 34 балла - высокий уровень педагогической рефлексии [100].

### *Тест «Восприятие индивидом группы» (Е.И. Рогов)*

В процессе межличностного взаимодействия при выполнении совместной деятельности происходит процесс межличностного восприятия – межличностной перцепции. На продуктивность совместной деятельности могут влиять не только межличностные отношения (симпатия – антипатия, приязнь – неприязнь, доверие – недоверие и др.), но и особенности межличностного восприятия, в частности, отношение индивида к группе. В связи с этим восприятие индивидом группы является важным моментом в исследовании социально-перцептивной рефлексии.

Предлагаемая методика позволяет выявить три возможных типа восприятия индивидом группы. При этом в качестве показателя типа данного восприятия выступает рефлексивная оценка роли группы в индивидуальной деятельности воспринимающего.

Инструкция. «Мы проводим специальное исследование с целью улучшения организации учебного процесса. Ваши ответы на вопросы анкеты помогают нам в этом. На каждый пункт анкеты возможны 3 ответа, обозначенные буквами «А», «Б» и «В». Из ответов на каждый пункт выберите тот, который в наиболее точно выражает Вашу точку зрения. Помните, что «плохих» и «хороших» ответов в данной анкете нет. На каждый вопрос может быть дан только один ответ.

### *Текст анкеты*

1. Лучшими партнерами в группе я считаю тех, кто:
  - А) знает больше, чем я;
  - Б) все вопросы стремится решать сообща;
  - В) не отвлекает внимание преподавателя.
2. Лучшими преподавателями являются те, которые:



А) используют индивидуальный подход;  
Б) создают условия для помощи со стороны других;  
В) создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказываться.

3. Я рад, когда мои друзья:

- А) знают больше, чем я и могут мне помочь;
- Б) умеют самостоятельно, не мешая другим, добиваться успехов;
- В) помогают друзьям, когда представится случай.

4. Больше всего мне нравится, когда в группе:

- А) некому помогать;
- Б) мне не мешают при выполнении задачи;
- В) остальные слабее подготовлены, чем я.

5. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:

- А) я могу получить помощь и поддержку со стороны других;
- Б) мои усилия достаточно вознаграждены;
- В) есть возможность проявить инициативу, полезную для всех.

6. Мне нравятся коллективы, в которых:

- А) каждый заинтересован в улучшении результатов всех;
- Б) каждый занят своим делом и не мешает другим;
- В) каждый человек может использовать других для решения своих задач.

7. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:

- А) создают дух соперничества между учениками;
- Б) не уделяют им достаточного внимания;
- В) не создают условия для того, чтобы группа помогала им.

8. Больше всего удовлетворения в жизни дает:

- А) возможность работы, когда тебе никто не мешает;
- Б) возможность получения новой информации от других людей;
- В) возможность сделать полезное другим людям.

9. Основная роль должна заключаться:

- А) в воспитании людей с развитым чувством долга перед другими людьми;
- Б) в подготовке приспособленных для самостоятельной жизни людей;
- В) в подготовке людей, умеющих извлекать помощь от общения с другими

людьми.

10. Если перед группой стоит какая-то проблема, то я:

- А) предпочитаю, чтобы другие решали эту проблему;
- Б) предпочитаю работать самостоятельно, не полагаясь на других;
- В) стремлюсь внести свой вклад в общее развитие проблемы.

11. Лучше всего я бы учился, если бы преподаватель:

- А) имел ко мне индивидуальный подход;
- Б) создавал условия для получения иной помощи со стороны других;
- В) поощрял инициативу учащихся, направленную на достижение общего

успеха.

12. Нет ничего хуже того случая, когда:

- А) ты не в состоянии самостоятельно добиться успеха;

Б) чувствуешь себя ненужным в группе;

В) тебе не помогают окружающие.

13. Больше всего я ценю:

А) личный успех, в котором есть доля заслуги моих друзей;

Б) Общий успех, в котором есть и моя заслуга;

В) успех, достигнутый ценой собственных усилий.

14. Я хотел бы:

А) работать в коллективе, в котором применяются основные приемы и методы совместной работы;

Б) работать индивидуально с преподавателем;

В) работать со сведущими в данной области людьми.

#### *Обработка результатов.*

На основании полученных данных с помощью «ключа» производится подсчет баллов по каждому типу восприятия индивидом группы. Каждому выбранному ответу приписывается один балл. Баллы, набранные испытуемым по всем 14 пунктам анкеты, суммируются для каждого типа восприятия отдельно. При этом общая сумма баллов по всем трем типам восприятия для каждого испытуемого должна быть равна 14.

При обработке данных «индивидуалистический тип восприятия индивидом группы» обозначается буквой «И», «прагматический» – буквой «П», «коллективистический» – буквой «К».

Результаты каждого испытуемого записываются в виде следующего многочлена:  $iИ + mП + nК$ , где  $i$  – количество баллов, полученное испытуемым по «индивидуалистическому типу восприятия индивидом группы»,  $m$  – «прагматическому»,  $n$  – коллективистическому. Например:  $4И + 6П + 4К$ .

Таблица 9 – Ключ для обработки результатов анкеты:

Тип восприятия индивидом группы		
Индивидуалистический	Прагматический	Коллективистический
1В	1А	1Б
2А	2Б	2В
3Б	3А	3В
4Б	4В	4А
5Б	5А	5В
6Б	6В	6А
7Б	7В	7А
8А	8Б	8В
9Б	9В	9А
10Б	10А	10В
11А	11Б	11В
12А	12В	12Б
13В	13А	13Б
14Б	14В	14А

<b>iИ =</b>	<b>mП =</b>	<b>nК =</b>
-------------	-------------	-------------

*Интерпретация результатов.*

*При преобладании индивидуалистического типа восприятия* индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

*Преобладание прагматического типа восприятия* свидетельствует о том, что индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

*Преобладание коллективистического типа восприятия* означает, что индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность как в успехах каждого ее члена, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Имеет место потребность в коллективных формы работы.

Согласно технологической («зеркальной») модели рефлексии В. Лефевра, социально-перцептивная рефлексия может отображать не только образ восприятия индивидом группы, но и то, как воспринимает индивида группа. Учитывая выявленный у вас тип восприятия группы, подумайте, как воспринимает Вас группа, членом которой вы являетесь? [100]

*Тест на оценку самоконтроля личности в общении  
(М. Снайдер)*

*Инструкция.* Внимательно прочтите 10 предложений, описывающих реакции на некоторые ситуации. Каждое из них Вы должны оценить как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется Вам верным или преимущественно верным, поставьте рядом с порядковым номером букву «В», если неверным, или преимущественно неверным – букву «Н».

1. Мне кажется трудным искусство подражать повадкам других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то бале глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В компании я редко оказываюсь в центре внимания.
6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.

7. Я могу отстаивать только то, в чем я искренне убежден.
8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых не выношу.
10. Я не всегда такой, каким кажусь.

### *Обработка результатов.*

*1 балл* начисляется за ответ «Н» на 1, 5 и 7 вопросы и за ответ «В» на все остальные. Подсчитывается сумма баллов.

*0 – 3 балла* – Низкий коммуникативный контроль. Ваше поведение устойчиво, и Вы не считаете нужным изменяться в зависимости от ситуации. Вы способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают Вас «неудобным» в общении по причине Вашей прямолинейности.

*4 – 6 баллов* – Средний коммуникативный контроль. Вы искренни, но сдержаны в своих эмоциональных проявлениях, считаетесь в своем поведении с окружающими людьми.

*7 – 10 баллов* – Высокий коммуникативный контроль. Вы легко входите в любую роль, гибко реагируете на изменение ситуации, хорошо чувствуете и даже в состоянии предвидеть впечатление, которое Вы производите на окружающих.

Люди с высоким коммуникативным контролем, по М. Снайдеру, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций. Вместе с тем, у них затруднена спонтанность самовыражения, они не любят непрогнозируемых ситуаций. Их позиция: «Я такой, какой я есть в данный момент».

Люди с низким коммуникативным контролем более непосредственны и открыты, у них более устойчивое «Я», мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

### *Тест «Насколько хорошо Вы справляетесь со своей работой?» (Е.И. Рогов)*

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, букву, соответствующую варианту вашего ответа:

- а – почти никогда;
- б – иногда;
- в – часто;
- г – почти всегда.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

- 1) Перед каждым рабочим днем я резервирую время для подготовительной работы, планирования.
- 2) Я перепоручаю все, что может быть перепоручено.
- 3) Я письменно фиксирую задачи и цели с указанием сроков их исполнения.
- 4) Каждый официальный документ я стараюсь обработать за один раз и окончательно.
- 5) Каждый день я составляю список предстоящих дел, упорядоченный по приоритетам. Важнейшие вещи я делаю в первую очередь.
- 6) Свой рабочий день я по возможности пытаюсь освободить от посторонних телефонных разговоров, незапланированных посетителей и неожиданно созываемых совещаний.
- 7) Свою дневную нагрузку я стараюсь распределить в соответствии с графиком своей работоспособности.
- 8) В моем плане времени есть «окна», позволяющие реагировать на актуальные проблемы.
- 9) Я пытаюсь направить свою активность таким образом, чтобы в первую очередь концентрироваться на немногих «жизненно важных» проблемах.
- 10) Я умею говорить «нет», когда на мое время хотят претендовать другие, а мне необходимо выполнить более важные дела.

### *Обработка результатов.*

Ответы оцениваются следующим образом: а – 0 баллов; б – 1 балл; в – 3 балла; г – 4 балла.

Далее необходимо суммировать все набранные баллы. Полученные результаты сравниваются с нормативными:

*0 – 15 баллов* – Вы не планируете свое время и находитесь во власти внешних обстоятельств; некоторых целей Вы добиваетесь, если составляете список приоритетов и придерживаетесь его.

*16 – 20 баллов* – Вы пытаетесь овладеть своим временем, но не всегда достаточно последовательны, чтобы иметь успех.

*21 – 25 баллов* – у Вас хороший самоменеджмент.

*26 – 30 баллов* – Вы можете служить образцом каждому, кто хочет научиться рационально обходиться со своим временем. Позвольте окружающим Вас людям приобщиться к вашему опыту.

Начинайте улучшения с самого себя. Проще, реалистичнее и успешнее, если вы не будете убеждать других в преимуществах Ваших мероприятий и методов, а станете работать лучше и результативнее [100].

С целью развития педагогической рефлексии также полезно проводить процедуры самоанализа в виде дневниковых записей или заполнения готовых бланков самооценивания некоторых педагогических качеств по определенным критериям.

Приведем возможный вариант подобного бланка.

## Самооценка эффективности поведения педагога

Дата \_\_\_\_\_ Фамилия, имя, отчество \_\_\_\_\_

Оцените, пользуясь шестибальной системой, насколько свойственны Вашему педагогическому поведению в роли учителя следующие черты:

### 1. Незлоупотребление оценением:

- Не употребляю оценку за знания как наказание за проступок, неуважение ко мне и т.п. ( ).

- Веду себя так, чтобы учащиеся понимали, что оценка является обратной информацией о качестве выполняемых заданий, об уровне знаний и умений, а не средством для реализации воспитательных или моих личных целей ( ).

### 2. Принятие чувств:

- Не осуждаю чувств и мотивов окружающих меня людей и не говорю, какими они должны быть. Концентрирую внимание на поведении. Если наказываю или поощряю, то исхожу из поведения, чувств учащихся. Стараюсь понять окружающих и выражаю это в своих поступках ( ).

- Стимулирую учащихся к открытому выражению своих чувств. Сам стараюсь открыто выражать свои чувства ( ).

### 3. Поле свободы:

- Не веду учащихся "за руку", оставляя им определенное поле свободы в поведении, в осуществлении выборов в аспекте их личной и общественной деятельности ( ).

- Постоянно анализирую воспитательные ситуации, помогаю учащимся анализировать результаты их действий ( ).

### 4. Эмпатия:

- Пробую видеть мир глазами окружающих ( ).

- Стараюсь понимать окружающих, проникать в их внутренний мир, доброжелательно и внимательно воспринимаю разные непосредственные и опосредованные сигналы от них, отвечаю на эти сигналы ( ).

### 5. Тепло и уважение:

- Разными способами выражаю (а не только чувствую), что я уважаю окружающих, понимаю их даже тогда, когда не полностью одобряю то, что они делают ( ).

- Позволяю найти в себе эмоциональную опору для окружающих ( ).

Разумеется, внутреннее содержание подобных бланков может быть разнообразным, однако важно то, что их заполнение активизирует рефлексивные механизмы и интенсивно развивает педагогическую рефлексию. Конечно, только этим не ограничиваются методы, стимулирующие развитие педагогической рефлексии. К ним могут быть отнесены и работа с зеркалом, и беседы с коллегами и учащимися, и наблюдение и другие [101].

В целях развития различных типов рефлексии (интеллектуальной, личностной, коммуникативной, регулятивной) педагогам могут оказать помощь психотехнические упражнения и рефлексивные задания. Они направлены на достижение и поддержание у педагогов высокой психической, духовной и

физической формы посредством мысленного сосредоточения на собственных состояниях, размышлениях по поводу своих действий, способов деятельности и общения [100].

### *Упражнение «Точки» (занимательные задачи)*

А) Соедините четыре точки тремя линиями между собой, не отрывая руки от бумаги. Найди множество решений, в том числе и оригинальных.

Б) Соедините девять точек четырьмя линиями между собой, не отрывая руки от листа бумаги. Причем крайние верхние и крайние нижние должны составлять вершину квадрата.

После выполнения заданий проанализируйте, какими способами вы решали задачи? Каким был ход ваших рассуждений в процессе поиска оптимальных решений? Какой индивидуальный тип мыслительной деятельности был проявлен при решении задач: рациональный или импульсивный? На каком этапе (остановка, фиксация, объективация, обобщение, осмысление) рефлексивной мыслительной деятельности появилось понимание необходимости отказа от стандартных шаблонных действий и поиска оригинального способа решения задачи?

### *Упражнение Задача «Суахили»*

Перед вами фразы на языке суахили с переводами на русский язык: «Акупенда – он любит тебя. Авапига – он бьет их. Никупига – я бью тебя. Атупенда – он любит нас. Переведите на язык суахили фразу «Я люблю их». Решая задачу, рассуждайте вслух.

После выполнения задания проанализируйте ход ваших размышлений. Какие мыслительные операции вы осуществляли? Какой была их последовательность? Сравните ход ваших рассуждений в этой задаче и двух предыдущих. Какую характеристику вы можете дать этим типам мышления? Имеют ли место эти типы мышления при решении проблемных задач в вашей профессиональной деятельности?

### *Упражнение «Контраргументы»*

Попробуйте немного разобраться в себе, своих достоинствах и ограничениях. Запишите их на одном листе бумаги. Старайтесь выразить то, что вы чувствуете «здесь и теперь», поставьте год, число, час заполнения листка и сохраните его. Подумайте о том, что вы принимаете в себе, чем лично недовольны. Периодически возвращайтесь к этому упражнению. Анализируйте изменение ваших оценок и чувств (принятие себя – недовольство собой).

### *Упражнение Встреча с «саботажником»*

1. Подумайте о каком-либо деле, которое вы хотели бы успешно сделать. Представьте, что ваш план осуществлен.

2. Подумайте, что может помешать осуществлению вашего плана. Вообразите эту картину. Мысленно нарисуйте образ «саботажника» – силу, которая противодействует задуманному. Назовите его (депрессия, тревога, страх, неуверенность, застенчивость и т.п.).

3. Побудьте в роли «саботажника» и обдуманно помешайте осуществлению своего проекта.

4. С точки зрения «Я» представьте встречу с «саботажником». Проведите с ним переговоры.

Проанализируйте, какие выводы вы извлекли из этого упражнения.

### *Упражнение Образы моего «Я»*

1) Возьмите лист бумаги, разделите его на три части. В первой части, используя различные символы и образы предметов, явлений создайте образ, характеризующий восприятие вами себя в прошлом («Я в прошлом»). Во второй части – образ «Я в настоящем». В третьей части – образ «Я в будущем». Сравните эти образы. Проанализируйте, какие изменения в вас уже произошли, какие еще произойдут. Что явилось причиной этих изменений? Что бы вы хотели изменить в себе, своей жизни и профессиональной деятельности? Чего достичь? Подумайте, какими путями и способами это можно сделать?

2) Как и в предыдущем задании, на листе бумаги, разделенном на три части, вам необходимо создать три ваших образа, но с позиции того, как вас воспринимают другие люди. Например: ваши подчиненные, коллеги по работе, вышестоящие руководители. Сравните эти образы с образом «Я в настоящем). Совпадают ли они? Какие ваши личностные и профессиональные качества, на ваш взгляд, в большей мере выделяют окружающие (положительные или отрицательные)? Как бы вы хотели, чтобы вас воспринимали другие? Нарисуйте образ «Я идеальное».

### *Упражнение «Профессионально важные качества» (ПВК)*

Напишите 10 положительных и 10 отрицательных своих качеств, способствующих и мешающих успешности профессиональной деятельности. Затем проранжируйте их. Качества каждого ряда нужно ранжировать отдельно. При анализе следует обратить внимание на 3-5 первых. Именно они будут определять ваши профессиональные достоинства и недостатки.



### Упражнение «Оживление приятных воспоминаний»

1) Займите удобное положение и расслабьтесь.

2) Вспомните то время жизни, когда вы были счастливы. Выберите какой-нибудь эпизод этого периода. Вспомните, где и когда это событие произошло. Вспомните свои чувства в тот момент. Переживите вновь эти приятные чувства.

3) Теперь попробуйте ответить самому себе, каковы самые существенные особенности этого переживания (чувство уверенности в себе, творческий подъем, радость успеха)?

4) Как изменилось ваше самоощущение после выполнения данного упражнения?

Повторяйте это упражнение, когда вы ощущаете, что для достижения целей вам нужна психологическая поддержка.

Как видим, профессиональная рефлексия играет важную роль в совершенствовании педагогической деятельности, поскольку именно в педагогическом процессе осуществляется развитие личности и педагога, и обучающихся как субъектов образовательного процесса.

Современные условия обуславливают необходимость взаимодействующим субъектам образовательного процесса оставить свою прежнюю позицию деятеля (обучающего и обучаемого) и занять новую позицию. Позицию, внешнюю как по отношению к уже выполненным действиям, так и по отношению к будущей проектируемой деятельности. Это и будет новая позиция деятеля, или то, что называют *«рефлексивным выходом»*, а знания и умения, вырабатываемые в ней, будут называться *«рефлексивными знаниями и умениями»*, поскольку вырабатываются на основе и относительно знаний, приобретенных в первой позиции.

В новой позиции для педагога объектами рефлексии и ее планируемыми результатами могут выступать стратегии достижения поставленных целей. В результате педагог приобретает привычку размышлять о процессе преподавания с целью стать высоко технологичным профессионалом.

Ввиду того, что развитие личности – процесс внутренний, поэтому в определенной степени достоверно судить о нем может только субъект. Поскольку обучающиеся, с учетом их индивидуальных возможностей и особых потребностей, также являются субъектами образовательной деятельности, то рефлексивная оценка их собственного развития должна совершиться ими как акт самонаблюдения, самоанализа, саморазмышления и самоорганизации.

В связи с этим педагогу необходимо научить обучающихся разбирать ситуации совместного взаимодействия, анализировать и оценивать уже выполненные раньше деятельности и полученные в них продукты, соотносить их с собственными образовательными целями и планировать будущую деятельность. Таким образом, организация рефлексивной образовательной среды должна содержать условия для активизации и развития рефлексивных умений и навыков не только педагогов, но и обучающихся [100].

Учет рефлексивной оценки обучающимися полученных в совместном взаимодействии образовательных эффектов (знаний, умений, навыков, психических состояний и личностных образований) позволит педагогам, работающим над созданием инклюзивной образовательной среды:

- представлять последствия своих собственных действий в пополнении набора новых знаний и обучающих технологий;
- развивать рефлексивные и профессионально дискурсивные умения на фактологическом, оценочном уровнях, уровне обоснования и критического переосмысления выдвинутых им гипотез;
- осуществлять аналитико-синтетическую деятельность, контролировать и корректировать собственную практику обучения в конкретном социально-психологическом контексте;
- повышать стремление к саморазвитию и ответственности за свой профессиональный рост;
- проявлять инициативу в разработке новых инновационных технологий и перспективных тенденций развития системы образования.

Ряд исследователей предлагают к использованию нетрадиционные методики развития рефлексивной оценки эмоционально-чувственного состояния участников образовательного процесса после состоявшегося взаимодействия. С целью достижения эффективности развития рефлексивной культуры и рефлексивных способностей взаимодействующих субъектов образовательного процесса ниже для педагогов рекомендуется несколько методик [100].

### *Методика «Острова»*

*Цель:* фиксация и анализ уровня эмоционально-чувственного состояния участников после состоявшегося взаимодействия.

*Количество участников:* до 15 человек.

*Время:* 10 мин. на подготовку; 5 мин. на объяснение; 1-3 мин. каждому участнику на работу.

*Необходимые материалы:* лист большого формата с изображением карты эмоциональных «островов», фломастеры или самоклеящиеся маркеры.

*Проведение.* На большом листе бумаги рисуется карта с изображением «эмоциональных островов»: о. Радости, о. Грусти, о. Недоумения, о. Тревоги, о. Ожидания, о. Просветления, о. Воодушевления, о. Удовольствия, о. Наслаждения, «Бермудский треугольник» и др.

Карта островов вывешивается на доске (стене). Каждому участнику взаимодействия предлагается выйти к карте и маркером нарисовать свой кораблик в соответствующем районе карты, который отражает душевное, эмоционально-чувственное состояние участника после состоявшегося взаимодействия.

Например: «Мое состояние после состоявшегося взаимодействия характеризуется удовлетворением, осознанием полезности дела,

положительными эмоциями. Я нарисую свой кораблик, дрейфующим между островами Удовольствия, Радости и Просветления».

Каждый из участников имеет право нарисовать на карте и какой-либо новый остров со своим названием, если его не совсем устраивают уже имеющиеся. После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение, педагог предлагает ее проанализировать.

Эта технология может быть использована педагогом в конце каждого учебного дня на протяжении определенного периода времени. Карты каждого дня можно вывешивать в аудитории и в конце недели сравнивать их, выяснив, как изменилось состояние обучающихся.

### *Методика «Облака и солнце»*

*Цель:* фиксация и анализ уровня эмоционально-чувственного состояния участников после состоявшегося взаимодействия.

*Количество участников:* до 15 человек.

*Время:* 10 мин. на подготовку; 5 мин. на объяснение; 5 мин. каждому участнику на ответ; 30 мин. для работы с карточками, сортировки и обобщения содержания.

*Необходимые материалы:* листы бумаги большого формата; фломастеры или один фломастер, привязанный; карточки двух цветов; кнопки или скотч.

*Проведение.* На больших листа пишутся вопросы (по одному на каждом листе) и помещается положительный или отрицательный символ-рисунок, изображающий солнце (например, возле вопроса: «Что особенно понравилось?») или облако (например, возле вопроса: «Что совсем не понравилось?»). Участники пишут ответы или прямо на больших листах (привязанным возле них фломастером), или заполняют по каждому вопросу одну из разноцветных карточек, которые затем прикрепляют на больших листах. В последнем случае затрачивается существенно меньше времени, так как все участники работают одновременно. Кроме того, карточки можно по-разному сортировать.

Написание ответов непосредственно на больших листах удобно, когда эти плакаты затем висят в течение времени работы семинара, представляя собой нечто вроде «доски почета» и «позорной доски».

### *Методика «Термометр настроения»*

*Цель:* фиксация и анализ уровня эмоционально-чувственного состояния участников после состоявшегося взаимодействия.

*Количество участников:* до 15 человек.

*Время:* 5 мин. на подготовку; 5 мин. на объяснение; 3 мин. каждому участнику на ответ.

*Необходимые материалы:* лист большого формата с изображением термометра, фломастеры, самоклеящиеся маркеры.

*Проведение.* Отдельные разделяя темы (вопросы) или аспекты проведения мероприятия (например, психологическая атмосфера, возможности принятия

участия, приобретение новых знаний, питание, размещение, организация досуга) представляются в виде шкалы нарисованного на большом листе термометра. Для ориентации шкала термометра маркируется в верхней, средней и нижней частях: например, внизу, где низкая температура, – «Я остался холоден», в центре – «От этого мне было не жарко, не холодно», вверху – «Я прямо загорелся».

Участники выражают свое мнение, наклеивая маркеры или делая отметку фломастером возле соответствующего участка шкалы. Образуется некоторое количество значков, по которому можно судить о распределении мнений и оценок по аспектам и вопросам.

### *Методика «Голодный или сытый?»*

Упражнение может проводиться неоднократно в течение курса.

*Цель:* организация процесса рефлексии. Участники имеют возможность определить, насколько они удовлетворены тем, что получили в ходе обучения. Благодаря данному упражнению преподаватель имеет возможность получить конкретную обратную связь с каждым студентом и в дальнейшем узнавать их пожелания. Участникам эта процедура покажет, насколько успешно работала группа.

*Количество участников:* до 15 человек.

*Время:* 15-20 мин.

*Проведение.* Педагог предлагает тем участникам группы, которые чувствуют на данный момент, что они уже «насытились» содержанием изучаемого предмета, встать около двери, а тем, кто ощущает себя «голодным» – у окна. Перед выполнением упражнения необходимо предупредить участников о соблюдении полной тишины и недопустимости переговоров. После выполнения данной части следует обсуждение, в ходе которого каждый, по возможности, рассказывает о том, что оказало влияние на его решение. Рекомендуется начинать с «сытых». Педагог либо экспертная группа фиксируют все высказанное «голодными», и в заключение обсуждается, что можно сделать для удовлетворения «голода» [100].

Следует подчеркнуть и еще раз напомнить о механизме педагогической рефлексии как процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и поведения и самого себя как ее субъекта. Его можно раскрыть следующим образом:

1) Осуществление полной остановки, прекращение непрерывного естественного хода какого-либо процесса.

2) «Выход» из этого процесса, подъем над ним, выяснение собственной позиции и позиции учеников, выявление результативности проводимых действий и их последствий.

3) Фиксация в сознании оптимальных условий, способов выстраивания, наиболее благоприятных для развития учащихся.

4) Оценка своих сильных и слабых профессиональных качеств и умений, определение программы совершенствования себя.

Справедливо полагать, что различные функциональные позиции учителя по - разному активизируют рефлексивные механизмы, направленные на прогноз и оценку эффективности собственной педагогической деятельности. Так, планируя различные формы задания для учащихся, учитель, естественно, прогнозирует и конечный эффект их усвоения. Однако все это он планирует для собственной работы: именно учитель реализует свои планы, именно он оценивает их эффективность. Только в отдельных ситуациях учитель ставит себя в психологическую позицию человека, который осмысливает свой опыт с целью его передачи другому.

Как правило, с понятием «педагогическая рефлексия» связывают в первую очередь то, как учитель представляет себя в глазах обучающихся, может ли он сам стать в позицию ученика. Однако с этим явлением связаны и другие функциональные позиции учителя. И учитель как методист, передающий свой опыт коллегам по профессии, и учитель, развивающий педагогические способности родителей, – все эти функциональные позиции требуют от учителя отчетливого осознания и учета тех ожиданий, которые обращены к нему со стороны других людей. Можно также предполагать, что различные позиции учителя и связанные с ними ролевые ожидания проявляются и в характере использования им источников информации.

Разумеется, педагог по - разному «прочитывает» и использует одни и те же источники информации в зависимости от цели, которую он ставит перед собой. Если он ищет в них материал для себя, то, вероятно, он в большей мере приспособливает их к себе, отбирая отдельные приемы работы, материалы, согласующиеся с логикой его собственной концепции. Если же источник должен помочь педагогу интерпретировать результаты его собственной деятельности для других учителей, то функции источника меняются: он прежде всего должен дать основания для такой интерпретации. Все это осуществляется благодаря педагогической рефлексии [101].

## Заключение

В Саламанкской декларации закреплён основной принцип инклюзивной школы – все дети должны обучаться совместно во всех случаях, когда это является возможным, несмотря ни на какие трудности или различия, существующие между ними. Инклюзивные школы должны признавать и учитывать различные потребности своих обучающихся путем приведения образовательного процесса в соответствие с принципами различных видов и темпов обучения.

Компетентностное образование ориентировано на практические результаты, опыт личной деятельности, выработку отношений, что обуславливает принципиальные изменения в организации обучения, которое становится направленным на развитие конкретных ценностей и жизненно необходимых навыков у обучающихся. В этом контексте инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает развить гуманность, толерантность, готовность помогать сверстникам.

Важнейшим условием эффективной работы школы в области развития инклюзивной практики является качественное управление процессом включения в общеобразовательную среду всех детей с учетом особых потребностей и индивидуальных возможностей каждого из них, а также адаптация педагогов и родителей к меняющимся социальным условиям.

Квинтэссенцией инклюзивного образования является индивидуальный подход как психопедагогический принцип, который упорядочивает образовательный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями развития жизни каждого ребенка. В связи с этим для решения каждодневных профессиональных задач современному педагогу необходимо развивать способность анализировать и оценивать свои чувства и отношения, сильные и слабые стороны своей личности, наблюдательность, умение видеть сущность явлений и уметь принимать разумные решения в сложных профессиональных обстоятельствах, не быть категоричным в суждениях и оценках, быть критичным в оценке любого знания, в том числе и собственного.

Среди всех навыков необходимо выделить навык рефлексивной деятельности, поскольку в реалиях современной школы при осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучающихся педагогам и специалистам важно осуществлять постоянный анализ собственной деятельности. Рефлексия своих действий, осуществляемая как синхронно с ними, так и ретроспективно, позволяет учителю удерживаться от импульсивных и стереотипных действий и сознательно регулировать свою деятельность с учетом всех объективных условий.

Овладение учителем культурой рефлексивного анализа своего профессионального опыта способствует его профессиональной и личностной зрелости, что, в свою очередь, будет обеспечивать формирование комфортной безопасной среды для всех участников образовательного процесса.

## Список использованной литературы

1. Конституция Республики Казахстан. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000>
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>
3. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан» от 8 августа 2002 года N 345. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000345>
4. Закон Республики Казахстан «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» от 11 июля 2002 года N 343. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z020000343>
5. Закон Республики Казахстан «О социальной защите лиц с инвалидностью в Республике Казахстан» от 13 апреля 2005 года N 39. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z050000039>
6. «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗПК. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056>
7. Послание Главы государства народу Казахстана от 1 сентября 2021 года «Единство народа и системные реформы – прочная основа процветания страны». URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2100002021>
8. Указ Президента Республики Казахстан «Об утверждении Национального плана развития Республики Казахстан до 2025 года и признании утратившими силу некоторых указов Президента Республики Казахстан» от 15 февраля 2018 года № 636. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>
9. Постановление Правительства Республики Казахстан «Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация» от 12 октября 2021 года № 726.
10. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов» от 13 июля 2009 года № 338. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750>
11. Методические рекомендации по реализации обновленных учебных программ для детей с особыми образовательными потребностями. Методические рекомендации – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 248 с.
12. Бут, Тони. Показатели инклюзии [Текст] : практическое пособие / Тони Бут, Мэл Эйнскоу ; под ред. Марка Вогана ; [пер. Игорь Анিকেев]. - Изд. 2-е. - Москва : Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. - 123 с. : цв. ил., табл.; 29 см.; ISBN 978-5-91400-009-4

13. Воробьева, О. В. Программа профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов для работы в инклюзивной образовательной среде / О. В. Воробьева // Пед. журн. Башкортостана. — 2014. — № 2 (51). — С. 113—119.

14. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс]: монография / Е.В Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 120 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.

15. Романовская И. А. Развитие инклюзивной компетентности учителя в процессе повышения квалификации / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4. — С. 103.

16. Мельник Ю. В. Профессиональная компетентность педагога как условие реализации инклюзивной образовательной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2017. — Т. 23. — № 2. — С. 18–21.

17. Козырева О. А. Концепция формирования инклюзивной компетентности магистра образования // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2016. — № 4. — С. 35–42.

18. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования: монография. — Барановичи: БарГУ, 2015. — 276 с.

19. Блинова Л. Н. Формирование инклюзивной компетентности педагогов // Герценовские чтения. Начальное образование. — 2017. — Т. 8. — № 1. — С. 197–202.

20. Глузман Юлия Валерьевна Формирование инклюзивной компетентности обучающихся в рамках реализации магистерской программы "психология и педагогика инклюзивного образования" // Гуманитарные науки . 2018. №2 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-obuchayuschih-sya-v-ramkah-realizatsii-magisterskoy-programmy-psihologiya-i-pedagogika>

21. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафона Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование №1: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011 г.

22. Ивенских И.В. Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Нижний Новгород – 2019 г.

23. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович,



Т.П. Дмитриева, И.Е. Аветина // Психологическая наука и образование, 2011. – № 1. – С. 51–59.

24. Семаго, Н.Я. Инклюзия как новая образовательная философия и практика [Текст] / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – №4. – С. 1-9.

25. Алёхина, С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 70-76.

26. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : РИВШ, 2011. — 352 с.

27. Мартынова, Е. А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования / Е. А. Мартынова, Н. А. Романович // Науч. сообщения ЧИППКРО. — 2014. — Вып. 2 (19). — С. 40—47.

28. Разживина, Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного начального образования / Л. В. Разживина, Е. И. Назарова // Психология обучения. — 2012. — № 12. — 68—78.

29. Хитрюк Вера Валерьевна, Симаева Ирина Николаевна Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2014. №1 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dagnostiki-i-monitoringa-inklyuzivnoy-gotovnosti-pedagogov>

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

31. Возняк, И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / И. В. Возняк. – Белгород, 2017. – 225 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnostipedagogov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detei-v-sisteme-povysheniya-k>. – Дата доступа : 22.01.2019.

32. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – 120 с.

33. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Электронный ресурс] / О.С. Кузьмина. – Омск, 2015. – 319 с. – Режим доступа : [https://omgpu.ru/sites/default/files/dissertatsiya\\_kuzmina\\_os.pdf](https://omgpu.ru/sites/default/files/dissertatsiya_kuzmina_os.pdf). – Дата доступа : 20.01.2020.

34. Степанов, С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю.Степанов, Г. Ф. Похмелькина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 35–38.
35. Турченко, И. А. Инклюзивная компетентность педагога: методы формирования / И. А. Турченко. – Минск : ИВЦ Минфина, 2016. – 29 с.
36. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005. – № 8. – С. 26–44.
37. Профессиональная рефлексия как условие продуктивной педагогической деятельности. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/659584>
38. Мацута Валерия Владимировна, Богомаз Сергей Александрович Связь рефлексии и социального интеллекта у студентов первого курса // СПЖ. 2014. №51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-refleksii-i-sotsialnogo-intellekta-u-studentov-pervogo-kursa>
39. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
40. Голубева, Н. М. Представление студентов о рефлексии и ее роли в психологической адаптации / Н. М. Голубева // Гуманизация образовательного пространства : сборник научных статей по материалам международного форума, Саратов, 15–16 марта 2018 года / Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО. – Саратов: Издательство "Перо", 2018. – С. 209-217. – EDN DIETNY.
41. Стрюковский Виктор Иванович Научная рефлексия и социальное управление // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-refleksiya-i-sotsialnoe-upravlenie>
42. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Москва, 1994. URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1994/Slobodchikov\\_V\\_I\\_1994.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1994/Slobodchikov_V_I_1994.pdf)
43. Семенов, И. Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности / И. Н. Семенов, И. А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – № 2(50). – С. 203-217. – EDN IAXGPH.
44. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. (1990). Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат./ред./ - М.: Педагогика
45. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия - Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. - 216 стр.
46. Posner D.(1985) Field Experience: A Guide to Reflective Practice. NY.
47. Холодная М.А. (2002). Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер.

48. Конева Оксана Борисовна Развитие психолого-педагогических компетенций педагога в условиях реализации дополнительных профессиональных программ инклюзивного образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-psihologo-pedagogicheskikh-kompetentsiy-pedagoga-v-usloviyah-realizatsii-dopolnitelnyh-professionalnyh-programm>

49. Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2021-2022 учебном году». – Нур-Султан: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2019.

50. Нарциссова С.Ю., Сиротин В.П. Мышление: феноменология процесса: монография / С.Ю. Нарциссова, В.П. Сиротин. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Академия МНЭПУ» - 2018. - 200 с. URL: [https://psyera.ru/refleksiya-kak-kachestvo-myshleniya\\_15521.htm](https://psyera.ru/refleksiya-kak-kachestvo-myshleniya_15521.htm)

51. Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: a literary investigation. British Journal of Special Education. doi:10.1111/1467-8578.12260

52. Всемирный доклад по мониторингу образования «Инклюзивность и образования: для всех означает для всех», 2021.

53. URL: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021. Aligning Competence Frameworks for Teacher Professional Learning for Inclusion: Conceptual Working Paper. (L. Florian, ed.). Odense, Denmark [https://www.european.agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion\\_0.pdf](https://www.european.agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf)

54. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. Profile for Inclusive Teacher Professional Learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion. (A. De Vroey, A. Lecheval and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark. URL : [https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile\\_for\\_Inclusive\\_Teacher\\_ProfessionalLearning.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile_for_Inclusive_Teacher_ProfessionalLearning.pdf)

55. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/canada/~inclusion#Definitions>

56. Reference framework for professional competencies for teachers. URL: [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference\\_framework\\_professional\\_competencies\\_teacher.pdf?1611584651](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/reference_framework_professional_competencies_teacher.pdf?1611584651)

57. Лучкина Татьяна Викторовна Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №112. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sodeystviya-professionalnomu-stanovleniyu-nachinayuschego-uchitelya-v-kanade>
58. URL: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/sinaia\\_07/finland\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/sinaia_07/finland_inclusion_07.pdf)
59. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/teacher-education-for-inclusive-education>
60. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1790885>
61. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. TE4I country reports. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
62. Бударина Анна Олеговна, Симаева Ирина Николаевна, Парахина Олеся Владимировна, Чуприс Алина Сергеевна, Шатохина Вероника Александровна ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ФИНЛЯНДИИ // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-podgotovki-pedagogov-v-universitetah-finlyandii>
63. Семенова Юлия Ивановна Профессиональная педагогическая подготовка учителей во Франции // Высшее образование в России. 2009. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-podgotovka-uchiteley-vo-frantsii>
64. Матушевская Галина Васильевна. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов - будущих учителей в вузах Франции : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Казань, 2000 167 с. РГБ ОД, 61:00-13/1244-3
65. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=FRA&threshold=5&topic=TA>
66. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
67. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/teacher-education-for-inclusive-education>
68. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ITA&threshold=5&topic=TA>
69. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/poland/teacher-education-for-inclusive-education>

70. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
71. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ESP&treshold=5&topic=TA>
72. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/switzerland/teacher-education-for-inclusive-education>
73. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/uk-england/teacher-education-for-inclusive-education>
74. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=ENG&treshold=5&topic=TA>
75. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/czech-republic/teacher-education-for-inclusive-education>
76. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=CZE&treshold=5&topic=TA>
77. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/teacher-education-for-inclusive-education>
78. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=DNK&treshold=5&topic=TA>
79. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
80. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=SWE&treshold=5&topic=TA>
81. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/united-states-of-america/~inclusion#Teachers%20and%20Support%20Personnel>
82. URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=USA&treshold=5&topic=TA>
83. URL: <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/belgium/~inclusion>
84. URL: <https://www.european-agency.org/activities/te4i/country-reports>
85. Cultivating reflective teachers: Challenging power and promoting pedagogy of self-assessment in Australian, Bhutanese, and Canadian teacher education programs. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/17577438221108240>
86. The Development and Initial Validation of a Questionnaire of Inclusive Teachers' Competency for Meeting Special Educational Needs in Regular Classrooms in China. Deng, Meng; Wang, Sisi; Guan, Wenjun; Wang, Yan. International Journal

87. Reflective practice questions. Teacher Standards and Accreditation. URL:  
<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/teacher-quality-and-accreditation/strong-start-great-teachers/developing-focus/reflective-practice/reflective-practice-questions>

88. Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии (PhD). – Алматы, 2014. – 210 с.

89. Мовкебаева З.А. Вопросы подготовки педагогических кадров в Республике Казахстан к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика и психология. – 2013. - №2. – С. 6-11.

90. Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Алматы, 2010. – 190 с.

91. Кусаинов А.К., Аргынов А.Х., Жумаханова Р.А. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие. – Алматы: ROND&A, 2008. – 120 с.

92. Искакова А.Т., Мовкебаева З.А., Айтбаева А.Б., Байтурсынова А.А. Основы инклюзивного образования: учебное пособие. - Алматы: L-Pride, 2013. – 280 с.

93. Методические рекомендации по повышению психолого-педагогической компетентности участников инклюзивного образовательного процесса. Методические рекомендации.- Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 200 с.

94. «Методические рекомендации по формированию инклюзивной культуры в организациях образования». Методические рекомендации. – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2019. – 320 с.

95. Сыманюк Э.Э., Печеркина А.А., Умникова Е.Л. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8-1. – С. 71-74; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=26784>

96. Celeste C. Bates and Denise N. Morgan. The Reading Teacher. Vol. 71, No. 5, Building on Strengths (March/April 2018), pp. 623-626 (4 pages). Published By: International Literacy Association

97. Как слушать и слышать учеников. URL: <https://pedsovet.org/article/kak-slusat-i-slysat-ucenikov>

98. Атватер И. Я Вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника. Сокращенный перевод с английского. Издание 2-е. Москва «Экономика», 1988.

99. Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (with Espinoza, D.). (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from [https:// learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)

100. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева.– Красноярск, 2012. – 125 с.

101. Калашникова О.В. Развитие педагогической рефлексии : Практик. руководство для студентов и начинающих учителей / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та , 1998. -40 с.

102. Hungary. Teachers and teaching conditions (TALIS 2018). URL: <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=HUN&tr eshold=5&topic=TA>

103. Chapter 4. How can initial teacher preparation equip teachers with updated knowledge and competences? URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/74396cfc-en/index.html?itemId=/content/component/74396cfc-en>

104. URL: <file:///C:/Users/Uba.37/Downloads/document.pdf>

### **Основные компетенции педагогов, рекомендованные Европейским агентством по особым потребностям и инклюзивному образованию**

Профиль для инклюзивного профессионального обучения учителей направлен на поддержку всех специалистов в области образования в стремлении к качественному образованию для всех учащихся.

Основанные на основных ценностях инклюзивности и связанных с ними областях компетенции, определенных для учителей и других специалистов в области образования, компетенции понимаются как сложные комбинации установок, знаний и навыков. Определенное отношение или убеждение требует определенных знаний или уровня понимания, а затем навыков для применения этих знаний на практике (Европейское агентство, 2012). Ни одно из них не является достаточным само по себе. В дальнейшем отношения, знания и навыки упоминаются как:

- ‘Установки и убеждения’ или базовые допущения, важнейшие этические и моральные аспекты инклюзии и то, как они проявляются в способах работы, дискурсе, общении и взаимоотношениях.

- ‘Знания и понимание’ или существенные знания и озарения, теоретическая основа профессии, фактические данные, базовые концепции и принципы, лежащие в основе качественного образования.

- ‘Навыки’ или практические навыки, необходимые для выполнения основных задач, а также способность принимать решения и эффективно применять знания на практике в различных ситуациях и контекстах, утверждать базовые предположения и переосмысливать практику для получения качественного образования.

Их перечисление в рамках областей компетенции не подразумевает иерархического порядка или изоляции компетенций, поскольку все они тесно взаимосвязаны и взаимозависимы.

Особое внимание следует уделить акценту профиля на совместной задаче внедрения инклюзивной практики, ее ценности для растущего профессионального сообщества, вовлеченного в инклюзию, и ее использованию в обучении на рабочем месте. Важно отметить, что эта более широкая перспектива не влияет на ценность профиля для учителей, которые остаются первыми и наиболее значимыми практиками среди всех вовлеченных специалистов.



Следующие основные ценности, связанные с ними области компетенции, предлагаемые установки и убеждения, знания и понимание, а также навыки направлены на то, чтобы все специалисты в области образования участвовали в развитии компетенций для включения.

## **I. ЦЕНИТЬ РАЗНООБРАЗИЕ УЧАЩИХСЯ**

Оценка разнообразия учащихся – различия между учащимися считаются ресурсом и ценностью для образования.

Области компетенции в рамках этой основной ценности относятся к:

- концепции инклюзивности, равенства и качественного образования;
- взгляды специалистов в области образования на различия между учащимися.

### **Концепции инклюзивности, равенства и качественного образования**

***Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...***

... образование основано на вере в равенство, приверженности правам человека и продвижении демократических ценностей в школьных сообществах;

... инклюзивное образование – это социальная справедливость в образовании и социальные реформы в более широком смысле; это не подлежит обсуждению;

... инклюзивное образование и качество образования не могут рассматриваться как отдельные вопросы;

... одного доступа к основному образованию недостаточно; участие означает, что все учащиеся вовлечены в значимую для них учебную деятельность;

... инклюзивное образование основано на приверженности принадлежности каждого учащегося, его достижениям, благополучию и психическому здоровью.

***Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...***

... теоретические и практические концепции и принципы, а также международные конвенции, лежащие в основе инклюзивного образования в глобальном и местном контекстах;

... более широкая система культуры и политики образовательных учреждений, влияющих на инклюзивное образование; возможные сильные и слабые стороны местной системы образования в отношении равенства;

... инклюзивное образование как подход, позволяющий сделать школы гостеприимными, поддерживающими и бросающими вызов всем учащимся, а не только тем, кто, как считается, имеет другие потребности и может подвергаться риску исключения из образовательных возможностей;

... язык инклюзивности и разнообразия и последствия использования различной терминологии для описания, навешивания ярлыков и категоризации учащихся;

... инклюзивное образование как присутствие (доступ к образованию), участие (качество учебного опыта) и достижения (процессы и результаты обучения) всех учащихся;

... инклюзивное образование как подход, обеспечивающий представление опыта всех учащихся, признание результатов всех учащихся и эффективное распределение ресурсов.

***Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают:***

... критически изучая свои собственные убеждения и установки и то влияние, которое они оказывают на действия;

... постоянно придерживаясь этических норм и соблюдая конфиденциальность;

... способность деконструировать историю образования, чтобы понять текущие ситуации и контексты;

... стратегии преодоления трудностей, которые позволяют учителям бросать вызов нехватному отношению и изолированным ситуациям;

... проявлять чуткость к разнообразным сильным сторонам и потребностям учащихся;

... моделирование уважения в социальных отношениях и использование соответствующего языка со всеми учащимися и заинтересованными сторонами в образовании;

... как инклюзивный лидер, задающий направление развитию и поддержанию инклюзивной школьной культуры, которая характеризуется щедростью и истинной принадлежностью всех.

**Взгляды специалистов в области образования на различия между учащимися**

***Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...***

... изменчивость в человеческом развитии естественна и должна считаться нормой;

... разнообразие учащихся должно уважаться, цениться и пониматься как ресурс, который расширяет возможности обучения для всех и повышает ценность школ, местных сообществ и общества в целом.;

... учитель оказывает ключевое влияние на самооценку ученика и, следовательно, на его потенциал в обучении;

... категоризация и навешивание ярлыков на учащихся может негативно повлиять на возможности обучения;

... каждый сотрудник сферы образования несет ответственность за то, чтобы внести свой вклад в школьную культуру, которая приветствует разнообразие.

***Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...***

... что это «нормально – быть другим»;

... важная информация о разнообразии учащихся, обусловленном потребностями в поддержке,

культурой, языком, социально-экономическим происхождением и т.д., взаимодействиями между характеристиками разнообразия и их взаимодействием со школьным контекстом;

... концепции, лежащие в основе различных аспектов идентичности учащихся (инвалидность, гендер, многоязычие и т.д.) и влияние дискриминационной практики (основанной на расизме, эйблизме и т.д.);

... что учащиеся учатся по-разному, и это может быть использовано для поддержки их собственного обучения и обучения их сверстников;

... что школа - это сообщество и социальная среда, которая влияет на самооценку учащихся и потенциал к обучению;

... что состав школы и классных комнат постоянно меняется; разнообразие нельзя рассматривать как статичную концепцию.

***Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...***

... учимся извлекать уроки из многообразия учащихся;

... определение наиболее подходящих способов реагирования на многообразие во всех ситуациях, включая рассмотрение расистских инцидентов и избегание подходов, ориентированных на дефицит, к поведению учащихся;

... решение проблемы разнообразия в реализации учебной программы;

... использование разнообразия подходов к обучению в качестве ресурса для преподавания;

... межкультурный диалог, посредничество и воспитание в духе мира для создания сплоченных сообществ в классе;

... способствуя созданию школ как обучающихся сообществ, которые уважают, поощряют и отмечают достижения всех учащихся;

... предлагая рекомендации коллегам, начинающим и вновь получившим квалификацию преподавателям по реагированию на разнообразие.

## II. ПОДДЕРЖКА ВСЕХ УЧАЩИХСЯ

Учителя и другие специалисты в области образования глубоко заинтересованы в достижениях, благополучии и принадлежности всех учащихся.

Области компетенции в рамках этой основной ценности относятся к:

- содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся;
- поддержка благополучия всех учащихся;
- эффективные подходы к обучению и гибкая организация поддержки.

### **Содействие академическому, практическому, социальному и эмоциональному обучению всех учащихся**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

- ... обучение - это прежде всего социальная деятельность;
- ... с целостной точки зрения академическое, практическое, социальное и эмоциональное обучение одинаково важно для всех учащихся;
- ... ожидания учителей являются ключевым фактором, определяющим успех учащихся, и поэтому высокие ожидания для всех учащихся имеют решающее значение;
- ... родители и семьи являются важным ресурсом для обучения учащегося;
- ... потенциал каждого учащегося в обучении должен быть раскрыт, стимулирован и оценен по достоинству.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

- ... что развитие интеллекта и способностей является податливым;
- ... ценность профилактики и ранних вмешательств;
- ... типичные модели и пути развития ребенка, особенно в отношении социальных и коммуникативных навыков;
- ... различные модели обучения и подходы к обучению, которые учащиеся могут использовать;
- ... индивидуальные потребности учащихся, планирование поддержки и мониторинг результатов учащихся;
- ... потребность в разумных приспособлениях и поддержке (физической, социальной, эмоциональной и/или академической) для решения индивидуальных обстоятельств, требующих внимания в определенный момент времени.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

- ... эффективная вербальная и невербальная коммуникация для реагирования на различные способы общения учащихся, родителей и других специалистов;

... поддержка развития коммуникативных навыков и возможностей учащихся;

... оценка и развитие эффективных стратегий обучения и навыков у учащихся;

... содействие обучению со стороны сверстников и другим подходам к совместному обучению;

... создание безопасных условий обучения, в которых учащиеся могут рисковать и даже терпеть неудачу;

... оценка подходов к обучению, учитывающих социальное, эмоциональное и академическое обучение.

### **Поддержка благополучия всех учащихся**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... важность построения позитивных отношений учитель-ученик с каждым учеником;

... важность быть чувствительным к эмоциональным потребностям учащихся;

... важность заботы о собственном благополучии как профессионала.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... позитивное поведение и подходы к управлению классом;

... как психическое здоровье влияет на общее самочувствие и обучение;

... понимание того, что эмоции и социальные контексты могут запускать или блокировать обучение.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

... используя навыки лидерства в классе, которые включают систематические подходы к позитивному управлению классом;

... устранение социальных барьеров в групповых договоренностях;

... внедрение подходов к управлению позитивным поведением, которые поддерживают социальное развитие и взаимодействие учащихся;

... развитие жизнестойкости и стратегий совладания с вызывающим поведением.

### **Эффективные подходы к обучению и гибкая организация поддержки**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... эффективное преподавание направлено на то, чтобы представлять всех учащихся;

... учителя берут на себя ответственность за облегчение обучения всех учащихся в классе;

... способности учащихся не являются фиксированными; все учащиеся обладают способностью учиться и развиваться;

... разнородные классы обладают потенциалом для поддержки обучения всех;

... обучение - это процесс, и целью всех учащихся является развитие эффективных стратегий обучения и навыков, а не только знаний о содержании или предмете;

... процесс обучения, по сути, одинаков для всех учащихся; требуется очень мало 'специальных техник';

... иногда особые трудности в обучении требуют принятия мер, основанных на адаптации к учебной программе и подходам к преподаванию;

... адаптация для одних учащихся осуществляется не за счет других, а способствует формированию универсальных подходов к обучению.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... как учащиеся учатся и педагогические приемы, поддерживающие процесс обучения;

... управление физической и социальной средой в классе для поддержки обучения;

... как выявить, а затем устранить различные барьеры на пути обучения и их последствия для преподавания;

... развитие базовых навыков – в частности, ключевых компетенций – наряду с соответствующими подходами к обучению и оценке;

... оценка обучения, направленная на выявление сильных сторон каждого учащегося;

... учитывающая культурные особенности педагогика и дифференциация содержания учебных программ, процессов обучения и учебных материалов для охвата всех учащихся и удовлетворения разнообразных потребностей;

... принципы и руководящие указания универсального дизайна, дифференциации и других структур для создания инклюзивной среды обучения и обеспечения значимого опыта обучения для всех;

... персонализированные подходы к обучению, которые помогают всем учащимся развивать автономию в своем обучении;

... разработка, внедрение и эффективный пересмотр индивидуальных образовательных планов или аналогичных индивидуальных учебных программ для некоторых учащихся, когда это уместно.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

... используя навыки лидерства в классе, которые включают систематические подходы к позитивному управлению классом;

... работа как с отдельными учащимися, так и с разнородными группами;

... использование учебной программы в качестве инструмента инклюзии, поддерживающего доступ к обучению;

... решение проблем разнообразия в процессах разработки учебных программ;

... дифференцирующие методы, содержание и результаты обучения;

... использование основанных на фактических данных подходов к обучению для достижения целей обучения, таких как гибкое обучение, альтернативные маршруты обучения, совместное решение проблем и четкая обратная связь для учащихся;

... содействие совместному обучению, при котором учащиеся помогают друг другу различными способами - включая обучение у сверстников – в гибких группах учащихся;

... использование ИКТ и вспомогательных технологий для поддержки гибких подходов к обучению;

... использование формирующей и суммирующей оценки, которые поддерживают обучение и не навешивают ярлыков и не приводят к негативным последствиям для учащихся;

... используя целый ряд вербальных и невербальных навыков общения для облегчения обучения.

### III. РАБОТА С ДРУГИМИ

Пропаганда, сотрудничество и командная работа являются важнейшими подходами для всех учителей и других специалистов в области образования. Области компетенции в рамках этой основной ценности относятся к:

- предоставление учащимся истинного голоса;
- работа с родителями и семьями;
- работа с целым рядом специалистов в области образования.

#### **Предоставление учащимся истинного голоса**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... учащиеся - это ресурс для качественного образования;  
... мнения учащихся должны быть услышаны по вопросам, которые касаются их школьного опыта, поддержки обучения и планирования их будущего;  
... личные мечты, цели и страхи учащихся имеют значение и должны быть услышаны, особенно мечты учащихся со сложными потребностями или тех, кто принадлежит к уязвимым и труднодоступным группам, и в том числе учащихся, не получающих формального образования или получающих дошкольное или послешкольное образование.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... голоса учащихся включают ценности, мнения, верования, взгляды и перспективы учащихся и их семей, а также степень, в которой они учитываются и в соответствии с которыми принимаются важные решения, влияющие на их жизнь.;  
... риск маргинализации определенных групп учащихся и семей;  
... развитие автономии и самоопределения у учащихся, что требует взаимосвязанности и веры в то, что каждый может учиться;  
... различные способы предложить учащимся выразить свои взгляды;  
... важность самозащиты, самовыражения и роль правозащитных групп, представляющих наиболее уязвимых учащихся.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

... внимательно и уважительно выслушивать мнения учащихся;  
... рассмотрение мнений учащихся и признание их в качестве равноправной и неотъемлемой части дискуссий;



... предоставление учащимся возможности инициировать идеи или планы, которые выносятся на совместное обсуждение и которые могут быть реализованы и внедрены в политические решения на местном, региональном и/или национальном уровнях;

... развитие независимых и автономных учащихся;

... обеспечение того, чтобы все учащиеся могли принимать активные решения в процессах обучения и оценки, в которых они участвуют;

... работа с учащимися и их семьями для персонализации обучения и постановки целей.

### **Работа с родителями и семьями**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... учителя и школьные коллективы разделяют ответственность за развитие навыков самостоятельной работы учащихся;

... предоставление голоса родителям и семьям - это дополнительная ценность;

... совместная работа с родителями и семьями - это дополнительная ценность;

... уважение к культурному и социальному происхождению и перспективам родителей и семей;

... школьные команды отвечают за эффективную коммуникацию и сотрудничество с родителями и семьями.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... важность вопросов идентичности, представительства и самозащиты маргинализированных групп;

... влияние межличностных отношений на достижение целей обучения;

... инклюзивное обучение, основанное на совместном рабочем подходе;

... важность позитивных навыков межличностного общения.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

... поддержка самозащиты учащихся, родителей и семей;

... эффективное вовлечение родителей и семей в поддержку обучения их ребенка;

... эффективное общение с родителями и членами семьи из различных культурных, этнических, языковых и социальных слоев;

... понимание собственных реалий учащихся и семей;

... содействие партнерству школы и родителей и создание и поддержание возможностей для участия родителей в развитии школы.

## **Работа с целым рядом специалистов в области образования**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... осознание того, что учителя не работают изолированно;

... осведомленность о профессиональном прошлом, опыте и перспективах коллег;

... инклюзивное образование требует, чтобы все педагоги работали в команде, разделяли и признавали различные потребности, интересы и озабоченности;

... в развивающемся командном агентстве инклюзивное образование требует гибкого распределения ролей между различными специалистами с учетом общих целей;

... сотрудничество, партнерские отношения и командная работа являются важнейшими подходами для всех специалистов в области образования и должны приветствоваться;

... совместная командная работа поддерживает профессиональное обучение с другими профессионалами и у них самих.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... ценность и преимущества совместной работы между учителями и другими специалистами в области образования;

... системы поддержки и структуры, доступные для дальнейшей помощи, вклада и консультаций;

... межведомственные рабочие модели, при которых учителя в инклюзивных классах сотрудничают с другими экспертами и персоналом из целого ряда различных дисциплин;

... совместное обучение, при котором учителя используют командный подход с участием самих учащихся, родителей, сверстников, других учителей, вспомогательного персонала и членов междисциплинарной команды, в зависимости от обстоятельств;

... язык/ терминология и основные рабочие концепции и перспективы всех специалистов, вовлеченных в образование;

... властные отношения, существующие между различными заинтересованными сторонами, которые должны быть признаны и эффективно урегулированы.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

... внедрение навыков лидерства в классе и управления, которые способствуют эффективной межведомственной работе;

... совместное преподавание и работа в гибких преподавательских командах;

... работая как часть школьного сообщества и опираясь на поддержку внутренних и внешних школьных ресурсов;

... создание классного сообщества, которое является частью более широкого школьного сообщества;

... содействие общешкольным процессам оценки, пересмотра и развития;

... совместное решение проблем всеми специалистами в области образования;

... содействие более широкому партнерству школы с другими школами, общественными организациями и другими образовательными организациями;

... использование целого ряда вербальных и невербальных коммуникативных навыков для облегчения сотрудничества с другими профессионалами;

... навыки коучинга в сфере образования взрослых для поддержки и наставничества всех педагогов на разных этапах их карьеры.

### **Личное и совместное профессиональное развитие**

Обучение и поддержка учащихся - это деятельность по обучению на протяжении всей жизни, за которую учителя и другие специалисты в области образования несут личную и совместную ответственность.

Области компетенции в рамках этой основной ценности относятся к:

- учителя и другие специалисты в области образования как члены инклюзивного профессионального образовательного сообщества;
- профессиональное обучение для инклюзии, основанное на начальном педагогическом образовании и компетенциях других специалистов в области образования.

### **Учителя и другие специалисты в области образования как члены инклюзивного профессионального образовательного сообщества**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... преподавание - это деятельность по решению проблем, которая требует постоянного и систематического планирования, оценки, размышления, а затем модифицированных действий;

... рефлексивная практика помогает педагогам эффективно работать с родителями, а также в командах с другими людьми, работающими в школе и за ее пределами.;

... практика, основанная на фактических данных, важна для руководства работой школьной команды;

... преподавание и совместная практика в образовании непредсказуемы, многомерны и всегда незакончены;

... оценивая важность развития личной педагогики для руководства работой педагога;

... оценивая важность обратной связи между сверстниками в профессиональном обучении.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... личные, метакогнитивные навыки, необходимые для обучения;

... что делает практикующего рефлексивным и как развивать личную рефлексию и рефлексию сверстников в действии;

... методы и стратегии оценки собственной работы и результативности;

... ценность профессиональных учебных сообществ для развития инклюзивной среды обучения;

... методы исследования действий и их актуальность для работы педагогов;

... методы исследования с участием общественности и их актуальность для инклюзивного образования;

... разработка личных и совместных стратегий решения проблем.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

... критически анализировать собственные убеждения и установки и влияние, которое они оказывают на взаимоотношения с персоналом, общие убеждения, репертуар и действия;

... систематическая оценка собственной эффективности в совместном действии в качестве проводников изменений для включения;

... способность 'отучаться' от прежних практик, признанных неэффективными или не соответствующими основным ценностям инклюзии;

... рационализировать сложное, непредсказуемое преподавание и усвоение знаний, признавая и взвешивая конкурирующие философии и избегая пуристской позиции;

... эффективное вовлечение других в размышления о преподавании и обучении;

... вовлечение семей в процесс профессионального роста команды;

... способствующий развитию школы как обучающегося сообщества.

### **Профессиональное обучение для включения, основанное на начальном педагогическом образовании и компетенциях других специалистов в области образования**

*Установки и убеждения, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... учителя и другие специалисты в области образования несут ответственность за свое собственное непрерывное профессиональное развитие;

... начальное педагогическое образование - это первый шаг в профессиональном обучении учителей на протяжении всей жизни;

... преподавательские компетенции являются важнейшим элементом профессионального обучения всех специалистов в области образования, участвующих в сообществах инклюзивного обучения;

... преподавание и оказание поддержки учащимся - это учебная деятельность; быть открытым для овладения новыми навыками и активно запрашивать информацию и советы - это хорошо, а не слабость;

... педагог не может быть экспертом во всех вопросах, связанных с инклюзивным образованием;

базовые знания для тех, кто начинает заниматься инклюзивным образованием, имеют решающее значение, но необходимо непрерывное обучение;

... преподавателям нужны навыки, позволяющие управлять меняющимися потребностями и запросами и реагировать на них на протяжении всей их карьеры.

*Основные знания и понимание, лежащие в основе этой области компетенции, включают ...*

... закон об образовании и правовой контекст, в котором работают специалисты в области образования, а также их обязанности по отношению к учащимся, семьям и коллегам;

... профессиональные стандарты учителей и/или других специалистов в области образования;

... возможности и маршруты для повышения квалификации учителей без отрыва от производства или другие профессиональные маршруты без отрыва от производства для развития знаний и навыков для улучшения инклюзивной практики специалистов в области образования;

... дополнительная ценность развития компетентности учителей для специалистов, не являющихся преподавателями, в инклюзивном образовании и, аналогичным образом, дополнительная ценность специализированного профессионального обучения для учителей.

*Важнейшие навыки и умения, которые необходимо развить в этой области компетенции, включают ...*

... гибкость в стратегиях преподавания, способствующих инновациям и личностному обучению;

... используя стратегии управления временем, которые учитывают возможности для реализации возможностей развития без отрыва от производства;

... быть открытым и инициативным в использовании коллег и других профессионалов в качестве источников обучения и вдохновения;

... делиться идеями с коллегами в профессиональных учебных сообществах;

... способствующий общешкольным процессам обучения и развития в сообществе;

... содействие возможностям профессионального обучения и мероприятиям по взаимному обучению для вовлечения школьного персонала [54].

## Содержание

Введение.....	3
1 Теоретическое обоснование содержания и структуры рефлексивных компетенций педагогов в инклюзивной образовательной среде.....	5
2 Анализ международного и отечественного опыта по развитию рефлексивных компетенций педагогов в условиях инклюзивной практики в организациях образования.....	39
3 Методические рекомендации по развитию рефлексивных компетенций педагогов и специалистов в инклюзивной образовательной среде.....	114
Заключение.....	150
Список использованной литературы.....	151
Приложение.....	160

**Инклюзивті білім беру ортасында педагогтер мен мамандардың  
рефлексивті құзыреттерін дамыту бойынша әдістемелік ұсынымдар**

**Методические рекомендации по развитию рефлексивных компетенций  
педагогов и специалистов в инклюзивной образовательной среде**

Басуға 17.03.2023 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/16.  
Қағазы офсеттік. Офсеттік басылыс.  
Қаріп түрі «Times New Roman». Шартты баспа табағы 22.

Подписано в печать 17.03.2023 г. Формат 60×84 1/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 22.