

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический  
университет имени В.М. Шукшина»  
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

Институт педагогики и психологии

Кафедра педагогики и психологии

Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование  
Профиль подготовки: Специальная педагогика и психология

**Связь ценностей педагогов и готовности  
к инклюзивному образованию**

Выпускная квалификационная работа

**Допустить к защите**  
Зав. кафедрой педагогики и психологии  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018 г.

**Манузина Е.Б.**  
\_\_\_\_\_

**Выполнил(а):** студент  
П-ЗППО141 группы  
**Денисова**  
**Марина Владимировна**  
\_\_\_\_\_

**Научный руководитель:**  
канд. пед. наук, доцент  
**Першина**  
**Наталья Анатольевна**  
\_\_\_\_\_

**Оценка** \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2019 г.

**Председатель ГЭК**  
**Скоркина Т.В.**  
Подпись \_\_\_\_\_

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический  
университет имени В.М. Шукшина»  
(АГГПУ им. В.М. Шукшина)

АННОТАЦИЯ

на выпускную квалификационную работу бакалавра

студентки Денисовой Марины Владимировны П-ЗППО141 группы

Направление 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Профиль Специальная педагогика и психология

Тема «Связь ценностей педагогов и готовности к инклюзивному образованию»

Key words: pedagogical values, inclusiveness, readiness for inclusive education

Abstract: the thesis "the Connection of values of teachers and readiness to work in an inclusive education" examines the study of the relationship of pedagogical values and readiness to work in an inclusive education of future teachers, which is very important at the present time. The purpose of this thesis is the theoretical justification and verification of the effectiveness of the program aimed at the effectiveness and improvement of inclusive education, ensuring the convenience of admission of children with disabilities in public educational institutions. To this end, programs designed for all participants of the educational process have been developed. The total content of the thesis contains 74 pages and includes theoretical analysis of the literature on the problem of research, organization and methods of research, analysis of research results, conclusion, bibliography of 50 titles, 3 applications.

Автор ВКР

Денисова М.В.

## Оглавление

Введение .....	4
Глава I. Теоретико-методологические основы связи ценностей педагогов и готовности к работе в условиях инклюзивного образования .....	9
I.1 Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен .....	9
I.2 Понятие и сущность педагогических ценностей в системе Российского образования.....	15
I.3 Проблемы связи ценностей педагогов и их готовности к инклюзивному образованию .....	20
Выводы по 1 главе.....	24
Глава II. Эмпирическое исследование связи ценностей педагогов и готовности к работе в условиях инклюзивного образования .....	27
2.1. Организация и методы эмпирического исследования .....	27
2.2. Описание результатов оценки степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов .	33
2.3 Описание результатов определения уровня готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования .....	39
2.4 Анализ связи степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов и их готовностью к работе в условиях инклюзивного образования .....	44
2.5 Рекомендации по формированию ценностей у будущих педагогов и готовности к инклюзивному образованию .....	49
Вывод по 2 главе .....	52
Заключение.....	53
Библиографический список.....	56
Приложение 1. Опросник оценки степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов ....	62
Приложение 2. Опросник «Психологическая готовность к инклюзивному образованию».....	67
Приложение 3. Табличные результаты исследования связи уровня готовности к инклюзии и ценностей педагогов .....	71

## Введение

В последние годы в Российской Федерации происходит поиск новых смыслов в организации социальных моделей государства, особое внимание которых обращено к человеческому ресурсу. От системы образования требуется в данной ситуации, с одной стороны, формирование высококвалифицированной, конкурентоспособной и творческой личности, с другой, – толерантной, сопереживающей, коммуникабельной, способной самостоятельно мыслить и анализировать. При этом особое внимание уделяется детям с ограниченными возможностями физического и психического здоровья, большинство из которых нуждается в создании особых образовательных условий. Социальная абилитация становится одной из приоритетных направлений в системе образования.

На основе закона «Об образовании в Российской Федерации», положений Конвенции о правах ребенка, Конвенции о правах инвалидов, Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», государственной программы «Доступная среда» инклюзивное образование является стратегическим направлением реализации прав каждого ребенка на получение качественного образования в соответствии с его познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства.

Инклюзивное образование представляет собой такую форму обучения, при которой учащиеся с особыми возможностями здоровья (далее – ОВЗ) могут посещать те же школы, что и их родные, близкие и соседи; обучаться в классах вместе с детьми одного возраста; иметь индивидуальную программу обучения, соответствующую их потребностям и возможностям; быть обеспечены необходимым психолого-медико-педагогическим сопровождением и поддержкой. Такая форма обучения в наибольшей степени позволяет создать для детей с ОВЗ привычное социальное окружение в лице родителей, педагогов и сверстников. Таким образом,

субъектами педагогического процесса в условиях инклюзивного образования становятся дети с особыми возможностями здоровья и их родители, нормально развивающиеся учащиеся и члены их семей, учителя и другие специалисты образовательного пространства, администрация образовательной организации.

Количество детей-инвалидов и детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях Российской Федерации увеличивается. ВУЗы нашей страны стремятся подготовить учителей, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако приходя на практику или начиная работать с такими детьми, будущие педагоги сталкиваются с рядом проблем, одна из которых – недостаточная профессиональная готовность к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым также нужен свой индивидуальный подход, другая – необходимость психологических и ценностных изменений, уровня профессиональных компетентностей.

На сегодняшний день связь между ценностями будущих педагогов и готовностью к работе в условиях инклюзивного образования изучена не достаточно хорошо.

Сказанное выше определило выбор темы исследования и обусловило ее актуальность.

**Объект исследования** – готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

**Предмет исследования** – взаимосвязь готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и их ценностей.

**Гипотеза исследования** строилась на том, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования связана со степенью принятия или отвержения ими ценностей директивного и недирективного подходов в образовании.

**Цель исследования** – определить взаимосвязь ценностей с готовностью к работе в условиях инклюзивного образования педагогов.

**Задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать связь ценностей педагогов с готовностью к работе в условиях инклюзивного образования.
2. Установить степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов.
3. Определить уровень готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.
4. Проанализировать связь ценностей будущих педагогов и готовности к работе в условиях инклюзивного образования.
5. Составить методические рекомендации по формированию ценностей педагогов как фактора их готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

**Методы исследования:**

- 1) теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования);
- 2) эмпирические (опрос);
- 3) методы статистической обработки данных.

**База исследования** – ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина».

**Практическая значимость.** Материалы дипломной работы могут быть полезны в процессе преподавания в вузе такой дисциплины как «Инклюзивное образование», в рамках курсов повышения квалификации. Полученные результаты будут интересны специалистам, занимающимся психолого-педагогическим сопровождением педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования.

**Апробация результатов исследования.** Работа выполнялась в рамках исследовательской темы научно-исследовательской лаборатории

«Специальное и инклюзивное образование и социальная помощь», где и проходило обсуждение результатов.

Основные положения исследования обсуждены:

1) на V Титовских педагогических чтениях: «Просветительство в образовании: взаимодействие традиций и новаций» (2017, г. Барнаул);

2) на заседаниях кафедры педагогики и психологии и научно-исследовательской лаборатории «Специальное и инклюзивное образование и социальная помощь».

**Структура работы.** Работа состоит из введения, двух глав, двух выводов по главам, 9 таблиц, 9 рисунков, заключения, библиографического списка, приложений.

Во введении обоснована актуальность темы, сформулированы цель, объект, предмет и задачи исследования, выдвинута гипотеза, охарактеризованы методы и практическая значимость исследования.

В первой главе раскрывается сущность понятия «педагогические ценности», раскрывается сущность инклюзивного образования как социально-педагогического феномена, описаны проблемы связи ценностей педагогов и их готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Во второй главе описаны база проведения исследования и методика проделанной работы, проведен анализ результатов исследования, даны рекомендации по формированию ценностей у будущих педагогов и готовности к инклюзивному образованию.

В заключении подведены итоги исследования, сформулированы выводы, намечены перспективы дальнейшего изучения темы.

В библиографическом списке представлены 50 источников по теме исследования.

В приложении представлены методы диагностики оценки степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов и уровня их готовности к

работе в условиях инклюзивного образования, табличные результаты исследования.



# **Глава I. Теоретико-методологические основы связи ценностей педагогов и готовности к работе в условиях инклюзивного образования**

## **I.1 Инклюзивное образование как социально-педагогический феномен**

В настоящее время остро стоит вопрос о доступности образования для ряда социальных групп, которые имеют невыгодные стартовые условия. К этим группам, в первую очередь, относятся дети-инвалиды, дети с ограниченными возможностями здоровья и специальными потребностями.

Такие отечественные и зарубежные исследователи, как О.И. Акимова, Р.П. Дименштейн, Е.А. Екжанова, Р.Н. Жаворонков, А.И. Живицкая, Е.Н. Кутепова, И.В. Ларикова, И.И. Лошакова, W. Barsch, S. Carrington, J. Corbett, G. Itterstad, A. Moran, R. Robinson и другие отмечают наличие проблемы социальной исключенности и разделения категории детей с ОВЗ и инвалидностью.

Так, Д.В. Зайцев отмечает, что любая негативно настроенная по отношению к лицам с ОВЗ образовательная система «выталкивает» часть детей в связи с неготовностью к удовлетворению их индивидуальных потребностей. В таком случае прогрессируют процессы эксклюзии (исключения) и сегрегации (разделения).

Е.И. Холостова и Н.Д. Дементьева указывают, что «... в теоретико-методологическом смысле каждое лицо имеет те или иные отклонения от среднестатистической нормы, и за счет этого именно и является самостоятельной, отличной от других личностью... Каждый индивид имеет те или иные особые нужды, к которым общество должно приспособлять свои внешние условия... Вся социальная жизнь организуется как непрерывный процесс компромиссов в организации функционирования между личностью и социумом, индивидом, группой и обществом. При этом уважение прав личности предусматривает, в то же время, признание прав общности».

В настоящее время на правовом уровне определены программы по обеспечению социальной интеграции детей с ОВЗ, их равного доступа к образовательным услугам в детских садах и общеобразовательных школах наравне с их сверстниками.

Н.Н. Малофеев акцентирует внимание на необходимости введения в наше сообщество детей с отклонениями в развитии, что, по мнению ученого, является основной задачей и закономерным этапом всей системы специальной (коррекционной) помощи. Такой подход к образованию неординарных детей необходим и продиктован социальным заказом, поскольку наше общество и государство достигли определенного уровня экономического, культурного и правового развития. Обществу необходимо переосмыслить свое отношение к инвалидам и детям с ОВЗ не только с признанием равенства их прав, но и осознанием своей обязанности обеспечить им равные со всеми другими возможности в разных областях жизни, включая образование[30,67]

Российские исследователи рассматривают образовательные инклюзивные процессы с теоретических позиций либо как простой перенос наиболее удачно зарекомендовавших себя зарубежных моделей инклюзивного образования, либо трактуют инклюзию с позиции методологии советской психологии и советской дефектологии. Следовательно, выделение четких теоретико-методологических ориентиров является весьма затруднительным.

Представим существующие подходы к теоретико-методологическому изучению и развитию инклюзивного образования в российской и зарубежной литературе.

Зарубежные ученые при рассмотрении инклюзивных процессов с точки зрения методологии опираются на следующие подходы: социально-педагогический подход; персоналистский подход, интерактивный подход (представлен идеями экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии), гуманитарно-культурологический подход.

Российские ученые рассматривают категориальный аппарат инклюзивного образования со следующей методологических позиций: полифундаментальный подход, культурологический подход, синергетический подход.

Так, зарубежные ученые при осмыслении инклюзивных процессов опираются на полифункциональный характер исследования. Социально-педагогический подход, представляет собой осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни через социально детерминированную пространственно-временную языковую среду, которой, по мнению авторов, и является инклюзивная образовательная среда, как наиболее оптимальная для развития ребенка с ОВЗ [9,39].

Некоторые зарубежные теоретики образовательной интеграции придерживаются персоналистского подхода, который объединяет в себе несколько направлений. Одно из них – направление гуманистической психологии. Второе – направление социальной теории аутопоза, суть которого заключается в необходимости обеспечения каждого ребенка индивидуальным образовательным маршрутом, ориентированным на активное коммуникативное взаимодействие с социальным окружением и предоставляющим возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков.

Именно интерактивный подход, опирающийся на философские идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, является теоретико-методологическим основанием инклюзивного образования в зарубежной педагогике.

В отечественных исследованиях инклюзии Н.М. Назарова предлагает использовать полифундаментальный подход, который «... в современных условиях позволил бы системно и с разных методологических позиций осмыслить специфику инклюзивного обучения и, возможно, найти способ решения проблем, тормозящих и искажающих процесс внедрения инклюзивного обучения в России» [32,31].

Однако осмысление и понимание сущности и развития инклюзивного образования российскими учеными различны. Например, российские ученые, Н.Т. Попова, А.В. Суворов, А.Ю. Шеманов и др., наряду с зарубежными, Sh. Benjamin, J. Collins, J. Corbet, K. Hall, M. Nind, J. NeuvilleThomas придерживается культурологического подхода. Так, А.В. Суворов отмечает, что любое образование, в том числе образование детей с ОВЗ, должно включаться, прежде всего, в культуру. При этом лучше, когда педагог и ученик находятся вдвоем. Тогда культура в образовательном процессе не усваивается и не присваивается, а воссоздается. В результате у каждой личности возникает свой, индивидуальный вариант культуры, и тем самым каждая личность выступает не как объект усвоения или присвоения культуры, а как соавтор человечества.

Необходимость учитывать «особые культурные потребности» детей с ОВЗ в процессе их образования также подчеркивается в трудах А.Ю. Шеманова и Н.Т. Поповой. Авторы замечают, что в отношении к людям с ОВЗ следует делать «...акцент на способностях человека (подчас уникальных), а не на его дефекте» [50, 43].

В зарубежных исследованиях поднимается вопрос о сложностях организации обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных школах при отсутствии инклюзивной культуры [9, 19].

По нашему мнению, данное понимание инклюзивного образования основано на гуманитарно-культурологическом подходе, где образование рассматривается через понятие культуры, а основные компоненты культуросообразной среды, наполненные человеческими смыслами.

Синергетического подхода в понимании сущности инклюзивного образования придерживаются И.Е. Аверина, Т.П. Дмитриева, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, М.Л. Семенович. Эти авторы отмечают необходимость введения в категориальный аппарат системного анализа инклюзии следующих категорий: триадность, синхрония (синтонность) структурных изменений, фрактальность (самоподобие) моделируемых систем. Они

считают, что в методологии моделирования инклюзивного образования могут быть эффективно использованы такие синергетические концепты, как «управляющие параметры», «параметры порядка», «точки бифуркации» и т. п.» [18,39].

Таким образом, соотнесение теоретико-методологических основ отечественной инклюзии с мировой образовательной интеграции являются первым шагом к осмыслению инклюзивного образования в России, переходу к системным изменениям на институциональном уровне. Однако самым сложным в этих изменениях являются изменения в профессиональном мышлении людей.

Анализируя представленные в научной литературе трактовки понятия «инклюзивное образование», отметим, что не все ученые трактуют суть данного понятия одинаково. Рассмотрение различных дефиниций инклюзивного образования, позволяет выделить основные направления отечественных и зарубежных исследователей:

инклюзивное («включающее») образование – социально-педагогический феномен, ориентированный на изменение системы образования в целом и формирование инклюзивного общества (М.М. Гордон, Л.Н. Давыдова, Е.В. Данилова, В.К. Зарецкий, Е.В. Ковалев, М.А. Колокольцева, В.И. Лопатина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, М.С. Староверова, Д.Е. Шевелева и др.);

инклюзивное образование – закономерный процесс развития системы специального образования и сближение его с общим образованием, (Л.С. Волкова, А.А. Дмитриев, Е.А. Екжанова, Д.В. Зайцев, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Б.П. Пузанов, Л.П. Уфимцева, Н.Д. Шматко и др.).

Основополагающими характеристиками инклюзивного образования как социально-педагогического феномена на основе анализа научной литературы, посвященной данному вопросу являются:

инклюзивное образование – это исторический процесс перехода от эксклюзии (исключение), сегрегации (разделение) и интеграции (соединение) к инклюзии (включение), которые ведут к развитию инклюзивного общества;

инклюзивное образование – это социальный феномен, который включает следующие составляющие: философские основы, ценности и принципы инклюзии, индикаторы успеха («скелет» инклюзии, то есть прочная основа), реализация в местных условиях и культурной среде («плоть» инклюзии), постоянное участие и критическая оценка того, кто, каким образом, когда и в чем должны участвовать («кровь» инклюзии);

инклюзия – это подстраивание под нужды ребенка с ОВЗ с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка;

инклюзия – это обеспечение развития всех субъектов инклюзивного образовательного процесса (как детей с ОВЗ, так и их нормально развивающихся сверстников);

инклюзия – это идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, тем самым обеспечивая равное отношение ко всем людям, но создавая особые условия для их особых нужд (Ч. Гюнваль) [14, 17].

Представленный анализ понятия «инклюзивное образование» и его основных характеристик, как социально-педагогического феномена, позволяет сделать следующие **выводы**:

Методологическое основание инклюзивного образования не определено однозначно в педагогической науке. Каждый из существующих методологических подходов позволяет рассматривать инклюзивное образование как системное и развивающееся явление.

Инклюзивное образование рассматривается двояко: и как педагогический феномен, и как социальный.

С точки зрения социальной политики инклюзивное образование предполагает формирование в обществе особой культуры отношений к лицам с ОВЗ, создание условий, обеспечивающих социализацию и максимальную самореализацию инвалидов.

С педагогической точки зрения инклюзивное образование предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их психических, физических и иных особенностей развития, включены в общую систему образования, то есть обучаются вместе со здоровыми сверстниками. При этом обязательными условиями являются учет особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и предоставление специфической педагогической поддержки и коррекционной помощи.

Все исследователи отмечают необходимость подготовки компетентных педагогов, способных решать профессиональные задачи в области обучения и оказания коррекционной помощи детям с ОВЗ, имеющих ценностное отношение к инклюзии и умеющих рефлексивно оценивать педагогическую деятельность с учетом отрицательного и положительного опыта инклюзивной практики.

## **I.2 Понятие и сущность педагогических ценностей в системе Российского образования**

Общественные преобразования последних лет ведут к обесцениванию традиционных общественных ценностей, ценностных установок, на которые была ориентирована образовательная сфера еще 10–15 лет назад. Эти преобразования способствуют развитию нового, ценностного сознания и поведения педагогов.

Изучением педагогических ценностей занимались такие ученые как: А.А. Коростылева, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Дж. Хазард, Е.Н. Шиянов, И.Ф. Исаев, Н.Ю. Гузева, С.Г. Вершловский.

С точки зрения В.А. Сластенина, ценность – это вещественно-предметные свойства явлений, психологические характеристики человека, явления общественной жизни, обозначающие положительные и отрицательные значения для человека или общества [22, 18].

В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова исходят из того, что педагогические ценности являются образцами ориентации сознания и поведения личности и

выделяют доминантные, нормативные, стимулирующие и сопутствующие ценности. Этот подход во многом нашел свое отражение в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (авторы А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков).

И.Ф. Исаев предлагает следующую классификацию профессиональных ценностей педагога:

– ценности-цели – ценности, раскрывающие значение и смысл целей профессионально-педагогической деятельности педагога;

– ценности-средства – ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности;

– ценности-отношения – ценности, раскрывающие значение и смысл отношений как основного механизма функционирования целостной педагогической деятельности;

– ценности-знания – ценности, раскрывающие значение и смысл психолого-педагогических знаний в процессе осуществления педагогической деятельности;

– ценности-качества – ценности, раскрывающие значение и смысл качеств личности преподавателя: многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, профессиональных качеств личности преподавателя как субъекта профессионально-педагогической деятельности, проявляющихся в специальных способностях: способности к творчеству, способности проектировать свою деятельность и предвидеть ее последствия [4].

Заметный шаг в разработке проблемы ценностей педагогической деятельности сделан Е.Н. Шияновым. Под ценностями педагогической деятельности он подразумевает средства, которые позволяют учителю удовлетворять материальные, духовные и общественные потребности, и цели, служащие ориентирами его социальной и профессиональной активности. Взяв за основу классификации потребности личности и их соответствие профессии учителя, он выявил следующие виды ценностей:



ценности, связанные с утверждением личности в обществе, ближайшей социальной среде; ценности, связанные с удовлетворением потребности в общении; ценности, связанные с самосовершенствованием; ценности, связанные с самовыражением, и утилитарно-прагматические ценности [5, 26].

С точки зрения А.А. Коростылевой, личностный потенциал педагога можно рассматривать как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: свобода выбора и действий в рамках педагогической сообразности; профессиональная ответственность и смысловой потенциал как совокупность личных и профессиональных ценностей и смыслов. Здесь сделан акцент на педагога как носителя определенных смысловых конструктов и субъекта их развития [23, 11].

Н.Ю. Гузева, рассматривая проблему формирования профессионально-значимых ориентаций будущего педагога, выделяет три группы педагогических ценностей:

1) ценности, связанные с условиями профессиональной деятельности: «свобода» в педагогическом процессе; постоянное общение с людьми; подробно расписанный трудовой процесс; гуманистический характер профессии; постоянное самосовершенствование; знание своего предмета; уважение и благодарность людей; творческий характер труда;

2) ценности, связанные с личностно-мотивационной сферой педагога: наличие перспективы профессионального роста; продолжение семейных традиций; соответствие профессии склонностям, интересам; желание быть в центре внимания людей;

3) ценности, отражающие управленческие аспекты образовательной деятельности: возможность воздействовать на поведение других людей и направлять их; любовь – взаимоотношение педагога и студента; возможность передать свое мастерство, знания [6].

С.Г. Вершловский и Дж. Хазард, исследуя ценностные ориентации российских и американских педагогов, выделили следующие группы педагогических ценностей:

- 1) ценности, раскрывающие профессиональный статус педагога;
- 2) ценности, показывающие степень вовлеченности личности в педагогическую профессию;
- 3) ценности, отражающие цели педагогической деятельности.

Как видим, основой выделения педагогических ценностей для авторов послужила удовлетворенность работой и возможность самореализации в профессиональной деятельности, однако это, на наш взгляд, не отражает всего многообразия педагогических ценностей.

Таким образом, можно сказать, что под ценностями педагогической деятельности подразумевают ценности самого педагога, педагогического коллектива, а также общепринятые ценности человека, выступающие ориентирами в профессиональной деятельности.

Рассмотрев точки зрения разных авторов, к личностным ценностям педагога мы отнесли – веру, потому что она у каждого человека своя и ей присущи свои идеалы. Педагог должен приучать детей к вере, позитивному отношению людей к окружающему миру. Так же к личностным ценностям педагога, как и любого человека, мы отнесли здоровье. Прежде всего, педагог должен следить и за своим здоровьем, косвенно приучая детей к тому же, например: гигиена и уход за собой, отказ от вредных привычек и другое.

Работу так же можно отнести к личностной ценности, которая должна выступать не только как материальное благо, но и как духовно-нравственное отношение людей к профессии и осознание общественной значимости деятельности педагога.

Ребенок должен выступать в качестве ценности для педагога, вследствие того, что педагог должен ценить и уважать каждого ребенка и ставить перед собой задачу формирования его личности.

Свобода с точки зрения отсутствия препятствий и следования желаниям, возможность педагога сделать свободный выбор программы обучения и методов ее преподавания – также является ценностью для педагога.

Некоторые люди, получившие педагогическое образование, и не реализовавшие себя в какой-либо другой сфере деятельности, идут работать по профессии, не из-за любви к этому делу, а вынужденно, и тогда ценностью их педагогической деятельностью, будут являться деньги и материальное благополучие, власть.

К групповым ценностям, как ценностям педагогического коллектива относим справедливость, так как педагоги должны объективно относиться к возникшим ситуациям в коллективе, справедливо решать проблемы, потому что педагог, уча детей справедливости, сам должен быть для них примером.

Профессиональный труд может являться ценностью для педагогов, если у них есть возможность и желание проявлять творчество в труде, самоопределяться. Тогда учитель профессионально готов, он обладает педагогическими знаниями, умениями, профессионально значимыми качествами, касающимися как познавательной, так и его мотивационной сферы.

Научное образование может являться ценностью, ведь оно позволяет саморазвиваться педагогу, реализовывать себя, научно-познавательный интерес педагога является «пусковым механизмом» для формирования познавательной активности ребенка, использования личностно-ориентированного подхода в образовании.

Социальными ценностями педагога выступают общечеловеческие ценности (истина, добро, красота), они важны для всего человечества, направлены на развитие духовности, свободы, равенства между всеми членами общества.

Таким образом, можно сделать вывод что, педагог – ключевая фигура образовательного процесса. Он сам является носителем духовно-

нравственных и профессиональных ценностей, последние из которых составляют основу его мотивационной сферы и определяют уровень и направленность его творческой активности, выступают стержневой составляющей, смысловым фундаментом жизни педагога и его педагогической деятельности.

Ценностные ориентации детей, напрямую завися от того, какие духовных ценностей сформированы у педагога. В связи с этим очень важно, чтобы педагог смог правильно выделить систему педагогических ценностей, осмысленно внедрял свои идеалы и ценностные представления в сам педагогический процесс, определял динамику и направленность педагогического поиска, ориентируясь при этом не только на сегодняшний день, но и на будущую перспективу.

### **I.3 Проблемы связи ценностей педагогов и их готовности к инклюзивному образованию**

Центральная роль, которая отводится педагогу в модернизации и реформировании современного образования, обуславливает необходимость качественных изменений подготовки специалистов в области инклюзивного образования. Традиционная система обучения требует улучшения качества и расширения спектра образовательных услуг для подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Следует подчеркнуть усиление социальной значимости профессии педагога при формировании его готовности к реализации инклюзивного образования, повышении его профессиональной компетентности в данном направлении.

Особую значимость проблема профессиональной готовности приобрела в настоящее время в связи с потребностью общества в динамичном, эффективном, успешном, самосовершенствующемся и саморазвивающемся специалисте [4, 54]. Если предшествующий период наиболее существенным требованием к специалисту было владение

профессиональными знаниями, умениями и навыками, то на сегодняшний день необходимо говорить о профессиональной готовности к «особой» практике профессиональной деятельности.

А.Г. Хентонен в содержание понятия «готовность» вкладывает: наличие необходимого состава знаний, умений, навыков в соответствующей области; соответствие деятельности, пригодность к ней, которое выражается в склонности заниматься ею, активном положительном отношении к ней, которая переходит на высоком уровне развития в сильную увлеченность [44, 77].

О.С. Кузьмина под готовностью к деятельности понимает образование таких необходимых установок, отношений, качеств и свойств личности, которые обеспечивают возможность со знанием дела, добросовестно и сознательно приступить, а также творчески выполнить профессиональные обязанности и функции [28, 55].

Анализ перечисленных определений понятия «готовность» дает возможность раскрыть отдельные его признаки, такие как «установка», «настрой», «приспособление», «свойство», «качество», «состояние», «склонность». Эти признаки выводят на осмысление различных характеристик и аспектов понятия «готовность», что расширяет понимание сущности данного понятия.

Для нашей работы были интересны исследования С.В. Алехиной, которая структуру профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивного образования представляет в виде следующего компонентного состава: информационная готовность; знание индивидуальных особенностей детей с ОВЗ; знание основ коррекционной психологии и педагогики; владение педагогами необходимыми педагогическими технологиями для реализации инклюзивного образования; готовность педагогов использовать вариативность как основу для моделирования образовательного процесса [3, 220].

Исходя из вышесказанного, под понятием профессиональной готовности педагога к реализации инклюзивного образования понимают комплекс компонентов профессиональной деятельности, обеспечивающих личностную, ценностно-смысловую и профессиональную готовность педагога к осуществлению инклюзивной практики. К таким компонентам относят:

личностную готовность, обусловленную личностным опытом и проявляющейся в осознанных объективных оценках инклюзивной практики образования на основе соблюдения этических и нравственных норм, а также требований профессиональной этики;

ценностно-смысловую или мотивационную готовность как возможность осознать мотивы, смысл и ценность своих действий при организации образовательного процесса в системе образования с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ;

профессиональную готовность педагога к самореализации в процессе развития профессионально значимых компетенций для реализации инклюзивного образования через процесс нормореализации и нормотворчества.

Считаем, что подготовку педагогов к работе в условиях инклюзивного образования следует рассматривать как целенаправленный и творческий процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у педагогов формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. При этом подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования должна:

- во-первых, иметь синкретичный характер, проявляющийся во взаимосвязи и взаимозависимости целей, содержания, технологии организации и функционирования этих составляющих как единого целого;

- во-вторых, включать мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, поскольку их наличие в структуре подготовки позволит обеспечить ее синкретичность и целостный характер;

- в-третьих, базироваться на педагогических ценностях, предусматривающих формирование у педагогов личностных установок на инклюзивное образование и социальную значимость его организации, что станет показателем личностно-профессионального развития и мотивационно-ценностной готовности педагогов к осуществлению новой для них деятельности, связанной с инклюзивным образованием;

- в-четвертых, характеризоваться гибкостью и мобильностью при ее реализации для своевременного преобразования педагогами собственной профессиональной деятельности и успешной адаптации к меняющимся условиям при организации инклюзивного образования;

- в-пятых, предусматривать развитие у педагогов профессиональной компетентности как способности решать профессионально значимые, социально детерминированные и все более усложняющиеся задачи, которые возникают при осуществлении в образовательной организации инклюзивной практики.

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – это персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

В процессе подготовки происходит качественное изменение профессионально-личностных характеристик педагогов, преобразование их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов.

## Выводы по 1 главе

Инклюзивное образование представляет собой социальный феномен, обусловленный общественно значимыми изменениями, такими как развитие концепций прав человека и равных возможностей, антидискриминационным движением и трансформацией взглядов на образование детей с ОВЗ. Правомерно говорить об инклюзии как о педагогическом явлении, где каждый ребенок вне зависимости от психофизических и иных особенностей, включен в систему общего образования, обучается вместе со своими здоровыми сверстниками и получает специфическую педагогическую поддержку и коррекционную помощь, связанную с удовлетворением его особых образовательных потребностей.

Рассмотрение инклюзивного образования в качестве социально-педагогического феномена приводит к определенным социальным эффектам, которые заключаются в предоставлении детям с ОВЗ возможности социализации и самореализации, а детям возрастной нормы – приобретении нового социального опыта, нравственно-гуманистических установок на принятие и активное взаимодействие с лицами, имеющими проблемы в здоровье.

Развитие инклюзивных процессов есть стратегическая задача развития системы образования. Учет зарубежного и отечественного опыта при этом позволяет избежать стихийности и формальности в процессе организации инклюзивного образования, качественно построить инклюзивную образовательную среду, направленную на развитие всех детей. Бесспорной точкой зрения и в зарубежных, и в отечественных исследованиях стало признание необходимости специальной подготовки педагогических работников к инклюзивной практике. В связи с тем, что инклюзивное образование стало выступать, как новая сфера профессиональной деятельности для педагогов общеобразовательных школ. Соответственно, они должны быть готовы к этой деятельности. При этом сущность



подготовки педагогов должна включать изучение нормативных и законодательно закреплённых документов, происходящие социальные изменения и современные достижения педагогической науки. Наиболее обоснованными для подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являются личностно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы.

С позиции личностно-деятельностного подхода подготовка педагогов должна быть направлена на качественное изменение их профессионально-личностных характеристик, преобразование их профессиональной деятельности.

Подготовка в контексте аксиологического подхода должна предполагать приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов.

В рамках концепции компетентностного подхода целевое назначение подготовки должно определяться с помощью понятия «профессиональная компетентность», которое раскрывается, как способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, которые конкретизированы в контексте инклюзивного образования.

Таким образом, можем сделать вывод: формируя профессиональные компетентности педагогов, обучая, готовя их к работе в условиях инклюзивного образования, необходимо действовать в рамках непрерывного процесса развития, направленного на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у педагогов сформируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

При этом процессе обучения с использованием разнообразных форм организации занятий (круглый стол, дискуссия, тренинг и т. д.) необходимо давать студентам реальную информацию о психолого-педагогических закономерностях и принципах обучения детей с ОВЗ; о социально-педагогическом сопровождении и поддержки таких детей, направленном на

удовлетворение их индивидуальных образовательных потребностей в полноценном и разнообразном личностном становлении и развитии, в органическом вхождении их в социальное окружение и плодотворном участии в общественной жизни, в развитии у личности универсальных трудовых и практических умений, готовности к выбору профессии. Подобная работа со студентами, как будущими педагогами: должна способствовать формированию у них общей и профессиональной компетенции; развивает адекватное и толерантное отношение к детям с ОВЗ; актуализирует знания об учащихся данной категории; определяет роль педагога в коррекционно-образовательном процессе; формирует их психологическую готовность в принятии детей с физическими недостатками и трудностями в обучении; вырабатывает ориентиры и принципы поведения по отношению к собственной педагогической деятельности на основе принятия специфических ценностей профессиональной работы.

## **Глава II. Эмпирическое исследование связи ценностей педагогов и готовности к работе в условиях инклюзивного образования**

### **2.1. Организация и методы эмпирического исследования**

Определив в теоретической части, что подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования - это персонифицированный и непрерывный процесс развития гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у педагогов должна сформироваться готовность к работе в этих условиях и способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования. Решили подтвердить это, проведя исследование, гипотеза которого строилась на предположении о том, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования связана со степенью принятия или отвержения ими ценностей директивного и недирективного подходов в образовании.

Цель эмпирического исследования – изучение связи степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов и готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Организация исследования предполагала прохождение следующих этапов:

1) выбрать методику для оценки степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у педагогов;

2) выбрать методику для определения уровня готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;

3) подтвердить наличие связи степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у педагогов и их готовностью к работе в условиях инклюзивного образования

4) составить рекомендации по формированию ценностей у будущих педагогов и готовности к инклюзивному образованию.

База исследования: ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина».

Выборку составили студенты заочного отделения, обучающиеся на разных направлениях и профилях подготовки, в возрасте от 21 до 49 лет в количестве 61 человека. Из них 38 человек имели опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, 30 респондентов, проживающих в сельской местности, 38 – городские.

20 человек из числа участников, обучаются по направлению подготовки 44.03.02 «психолого-педагогическое образование» (профиль «психология образования»), 41 человек – 44.03.01 «педагогическое образование» (профили «английский язык», «физическая культура», «биология», «филологическое образование» и «технология»).

На первом этапе для оценки степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов выбрали «Опросник для педагогов», авторы В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева (Приложение 1).

Опросник содержит 40 высказываний, отражающих различные точки зрения на образовательный процесс и принадлежащих как известным, так и не очень известным педагогам и психологам.

В специальном бланке для ответов необходимо отметить степень согласия или несогласия с каждым высказыванием по следующей шкале: - совершенно согласен; - скорее согласен, чем не согласен; - не могу четко определить свою позицию; - скорее не согласен, чем согласен; - совершенно не согласен.

Для респондентов была дана следующая инструкция:

«Выберите одно из степеней согласия или несогласия, –то, которое в наибольшей степени соответствует Вашим представлениям. Не нужно много времени тратить на обдумывание ответов. В случае, если некоторые высказывания покажутся вам неясными или не достаточно четко сформулированными, постарайтесь представить «среднюю», наиболее

типичную ситуацию, которая соответствует смыслу вопроса, и на основе этого выбирайте ответ. Старайтесь не прибегать слишком часто к промежуточным, неопределенным ответам, типа «не знаю». Отвечайте честно и искренне. Не стремитесь произвести хорошее впечатление своими ответами. Здесь не может быть ответов «правильных» или «ошибочных».

Далее выбранные варианты ответов, для оценки степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов переводились в баллы следующим образом:

- каждый вариант ответа «совершенно согласен» переводится в +2 балла;

- каждый вариант ответа «скорее согласен, чем не согласен» переводится в +1 балл;

- каждый вариант ответа «не могу четко определить свою позицию» переводится в 0 баллов;

- каждый вариант ответа «скорее не согласен, чем согласен» переводится в -1 балл;

- каждый вариант ответа «совершенно не согласен» переводится в -2 балла.

Далее подсчитывались общие суммы баллов по всем нечетным и четным вопросам (таблица 1).

Соответственно, что сумма баллов по нечетным вопросам отражает степень ориентации на ценности директивного подхода в образовании, а сумма баллов по четным вопросам - степень ориентации на ценности недирективного подхода в образовании.

Знак «+» при этом указывает на принятие тех или иных ценностей, а знак «-» - на их отвержение.

Степень принятия-отвержения будущими педагогами ценностей директивного и недирективного подходов в образовании

Количество баллов	Степень принятия или отвержения ценностей	Характеристика
0-9	низкая	Характерна растерянность, неспособность действовать в отсутствие четких ориентиров, избегание неопределенности. Потребность в шаблоне, готовом алгоритме решения той или иной задачи. Потребность достигнуть в любых отношениях максимальной ясности, непринятие недосказанности. Каждое решение воспринимается как переломный момент, после которого будет сложно вернуться и сделать «другой ход». Ценность решения завышена, что дополнительно усложняет сам процесс принятия решения
10-17	ниже среднего	Готовы работать в условиях нехватки информации, получая новый опыт, готовы к новизне, к решению сложных задач. Но так же присутствует тревожность, нерешительность, при решении сложных задач.
18-21	средняя	Возможность принятия решения, в любых ситуациях, присутствует

		желание приобретение нового опыта, даже в условиях неопределенности. Эти люди не хотят работать по шаблону, они готовы к творчеству, экспериментам, импровизации.
22-29	выше средней	Частично принимают новый опыт, пытаются творчески подходить к работе, пробуют экспериментировать, но делают это без особого энтузиазма.
30-40	высокая	Полностью принимают новый опыт, адаптируют под себя, привносят что-то свое, делятся своими наработками с коллегами. Ставят перед собой сложные задачи и решают их.

На втором этапе для определения уровня готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования выбрали опросник «Психологическая готовность к инклюзивному образованию», авторы Н.А. Першина, О.А. Сычев (Приложение 2).

Опросник содержит 59 суждений. Респондентов просили оценить степень согласия с каждым из утверждений также по 5-тибальной шкале Лайкерта, ставя в соответствующем столбце: 1 – если «полностью не согласны», 2 – если «скорее согласны», 3 – если «не знаете, как ответить», 4 – если «скорее согласны», 5 – если «полностью согласны».

Для анализа и интерпретации полученных данных выделили пять факторов: 1 – понимание значимости инклюзии; 2 – осторожность и скептицизм; 3 – барьеры; 4 – неуверенность и некомпетентность; 5 – осмысленность.

Оценка уровня готовности к инклюзивному образованию у студентов оценивалась по количеству набранных респондентом баллов (таблица 2).

Таблица 2

Уровень готовности к инклюзивному образованию

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Уровень готовности к инклюзивному образованию	0-59	60-79	80-100
F1 Понимание значимости инклюзии Вопросы: 1, 2, 3, 6.	0-6 баллов	7-12 баллов	13-20 баллов
F2 Осторожность и скептицизм Вопросы: 34, 38, 46, 47	0-6 баллов	7-12 баллов	13-20 баллов
F3 Барьеры Вопросы: 16, 17, 18, 21	0-6 баллов	7-12 баллов	13-20 баллов
F4 Неуверенность, некомпетентность Вопросы: 31, 43, 45, 56	0-6 баллов	7-12 баллов	13-20 баллов
F5 Осмысленность (личный смысл) Вопросы: 23, 24, 25	0-4 баллов	5-9 баллов	10-15 баллов

Обрабатывая результаты, учитывали следующее:

- вопросы 1, 2, 3, 6 направлены на изучение понимания будущих студентов значимости инклюзии для общества и для детей с ОВЗ;
- вопросы 16, 17, 18, 21 содержат информацию о наличии барьеров будущих педагогов к работе в условиях инклюзии;
- вопросы 23, 24, 25 помогут понять, как будущие студенты осмысливают для себя работу с детьми с ОВЗ: что их сможет побудить или заставить работать в условиях инклюзивного образования;



- вопросы-суждения 31, 43, 45, 56 направлены на выявление неуверенности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, на их некомпетентность по этому вопросу;

- вопросы-суждения 34, 38, 46, 47 поможет изучить осторожность и скептицизм, с которым будущие педагоги относятся к работе в условиях инклюзии.

Таким образом, были подобраны методики для проведения исследования и организованы опросы будущих студентов. Результаты и анализ представлены в следующих параграфах.

## **2.2. Описание результатов оценки степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов**

Оценка степени принятия/отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании проводилась с использованием «Опросника для педагогов» (авторы В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева) представленного в Приложении 1 данной работы.

По этой методике мы рассмотрим испытуемых по двум группам: группа учащихся студентов направления психолого-педагогическое образование (профиль «психология образования») и студентов, обучающихся на направлении педагогическое образование (профили «английский язык», «физическая культура», «биология», «филологическое образование» и «технология»).

Результаты оценки степени ориентации на ценности директивного и недирективного подходов в образовании и степени принятия или отвержения их студентами по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» представлены в Приложении 3 и таблицах 3 и 4.

Результаты оценки степени ориентации на ценности директивного(традиционного) подхода в образовании студентов по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование»

Степень ориентации на ценности директивного подхода в образовании	Кол-во респондентов, чел.	Соотношение в%
высокая	3	15
выше средней	3	15
средняя	4	20
нижесредней	9	45
низкая	1	5
ИТОГО	20	100

Представим полученные данные в виде диаграммы (рисунок 1).

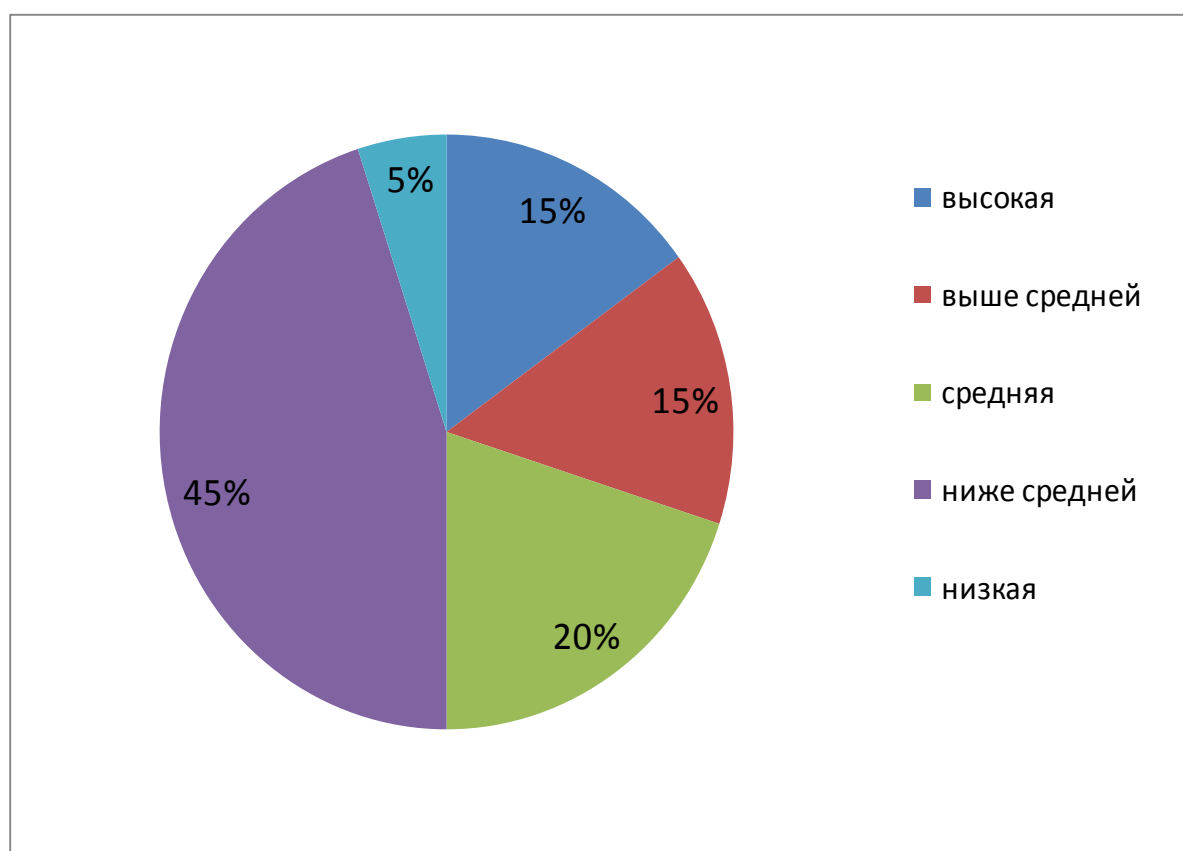


Рис. 1. Степень ориентации на ценности директивного(традиционного)подхода в образовании студентов по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование», (N=20)

Результаты оценки степени ориентации на ценности  
недирективного подхода в образовании у студентов по направлению  
подготовки «психолого-педагогическое образование»

Степень ориентации директивного и недирективного подхода в образовании	Кол-во респондентов, чел.	Соотношение в %
высокая	5	25
выше средней	7	35
средняя	5	25
нижесредней	2	10
низкая	1	5
ИТОГО	20	100

Представим полученные данные в виде диаграммы (рисунок 2).

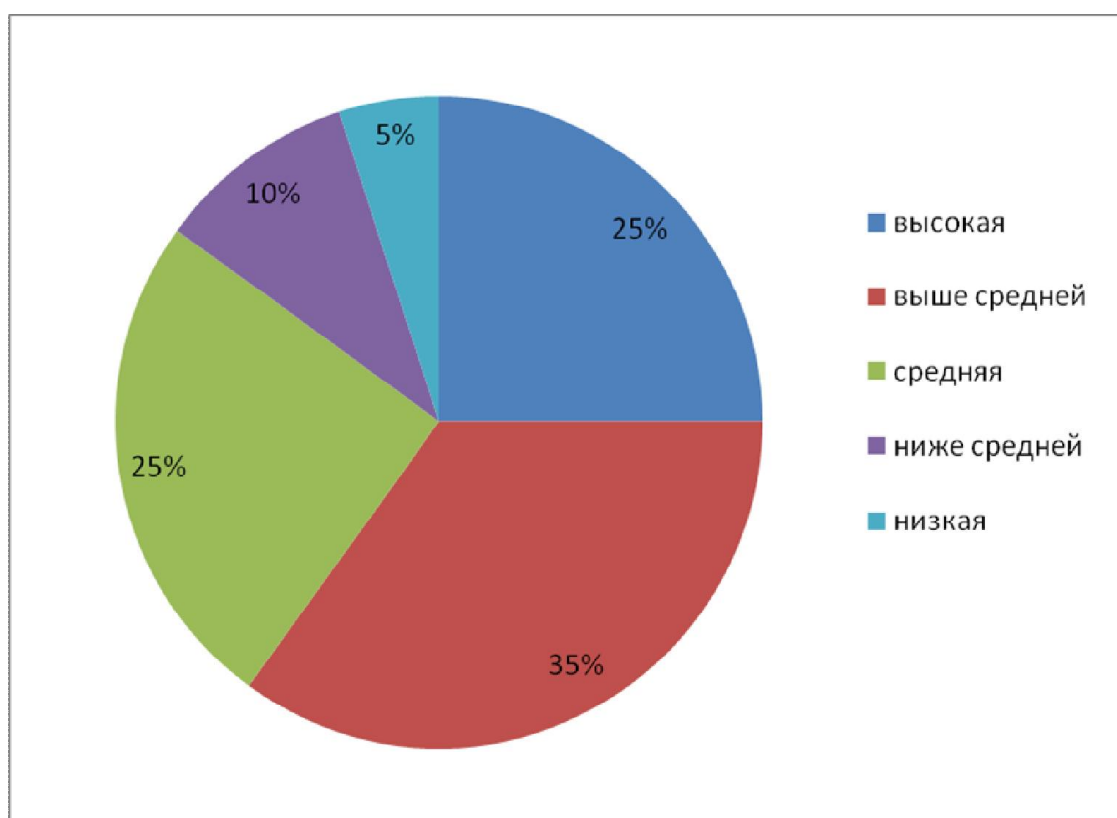


Рис. 2. Степень ориентации на ценности недирективного (личностно-ориентированного) подхода в образовании у студентов по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование», (N=20)

Результаты оценки степени ориентации на ценности директивного и недирективного подходов в образовании и степени принятия или отвержения

их студентами обучающимися по направлению «педагогическое образование» представлены в Приложении 3 и таблицах 5 и 6.

Таблица 5

Результаты оценки степени ориентации на ценности директивного подхода в образовании студентами обучающимися по направлению «педагогическое образование»

Степень ориентации на ценности директивного подхода	Кол-во респондентов, чел.	Соотношение в %
высокая	17	41
выше средней	13	32
средняя	8	19
ниже средней	2	5
низкая	1	2
ИТОГО	41	100

Представим полученные данные в виде диаграммы (рисунок 3).

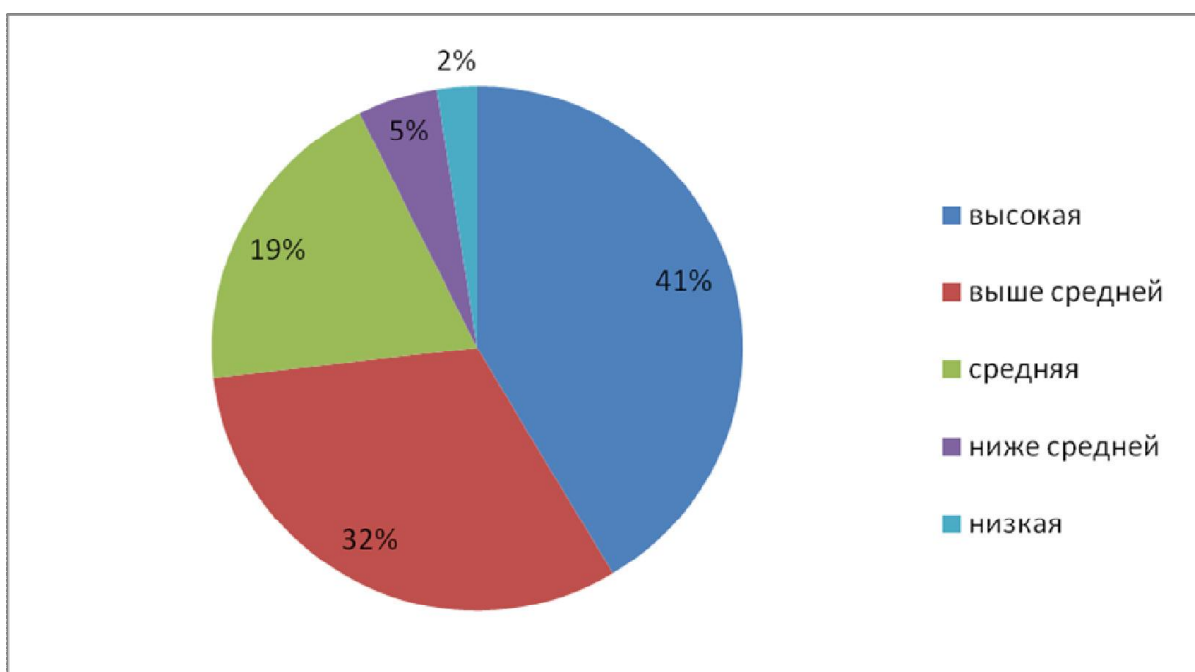


Рис. 3. Степень ориентации на ценности директивного (традиционного) подхода в образовании студентами по направлению «педагогическое образование», (N=41)

Результаты оценки степени ориентации на ценности  
недирективного подхода в образовании студентами по направлению  
«педагогическое образование»

Степень ориентации на ценности директивного подхода	Кол-во респондентов, чел.	Соотношение в %
высокая	3	7
выше средней	5	12
средняя	8	19
нижесредней	14	34
низкая	11	27
ИТОГО	41	100

Представим полученные данные в виде диаграммы (рисунок 4).

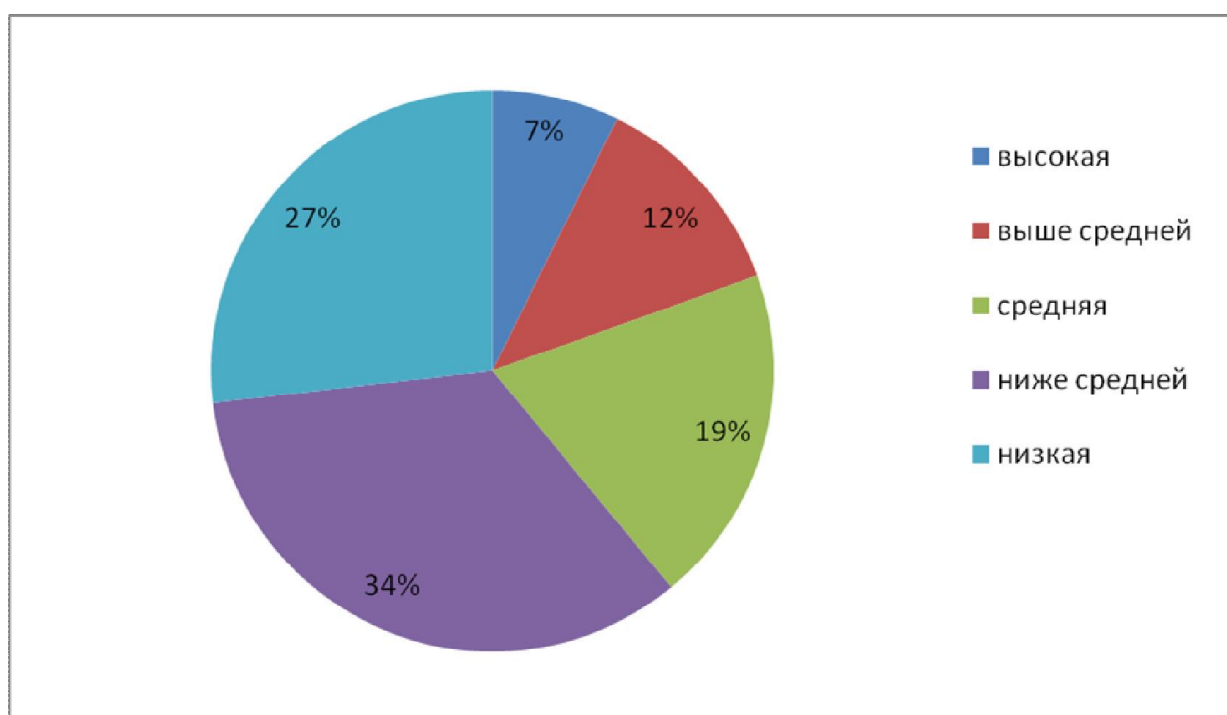


Рис. 4. Степень ориентации на ценности недирективного подхода в образовании студентами по направлению «педагогическое образование», (N=41)

Полученные данные позволили нам сделать следующие выводы: во-первых, будущие педагоги обучающиеся по направлению «педагогическое образование» ориентированы на ценности директивного подхода, что характеризуется высокой степенью его принятия. На ценности

недирективного подхода педагоги этой группы ориентированы менее. Об этом свидетельствует ориентированность 34% респондентов этой группы степень ориентации на ценности недирективного подхода в образовании «ниже средней». Во-вторых, будущие педагоги, обучающиеся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» в свою очередь ориентированы на ценности недирективного подхода, что характеризуется высокой степенью его принятия. На ценности директивного подхода педагоги этой группы ориентированы менее. Об этом свидетельствует ориентированность 45% респондентов этой группы степень ориентации на ценности директивного подхода в образовании «ниже средней».

Анализ полученных данных позволил выделить несколько групп из общего числа будущих педагогов с разной степенью принятия-отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании. Результаты анализа представлены на рисунке 5.

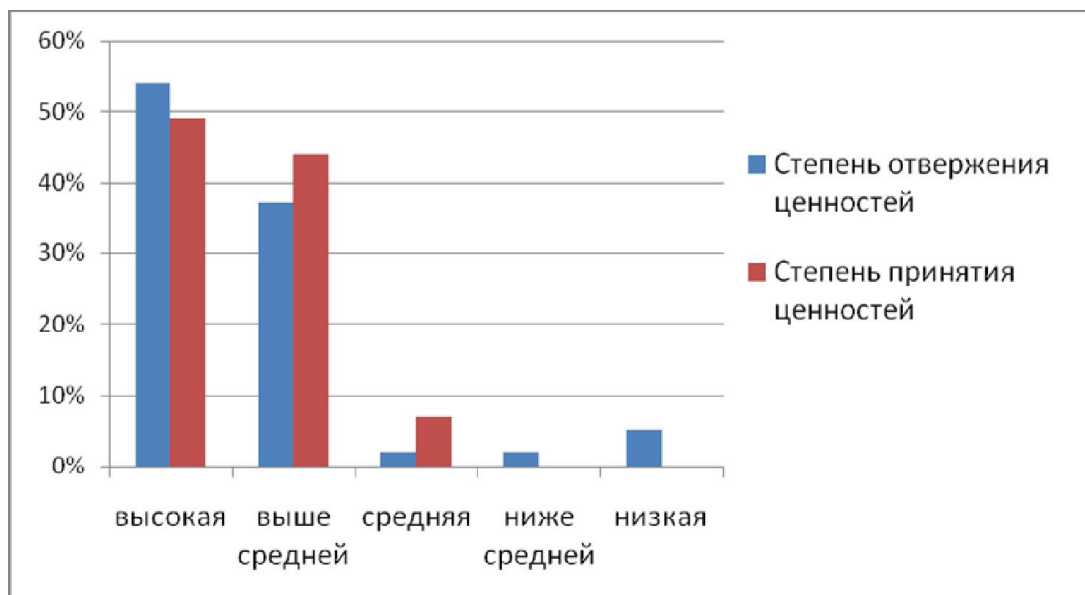


Рис. 5. Степень принятия/отвержения ценностей директивного (традиционного) и недирективного подходов в образовании, (N=61)

На рисунке 5 видно, что среди респондентов отсутствуют люди, однозначно отвергающие ценности недирективного (лично ориентированного) подхода в образовании. Наряду с этим никто из опрошенных не отвергает и ценности директивного подхода.

У студентов представлены различные ориентации на систему педагогических ценностей, даже в одинаковой степени принимающих оба подхода в образовании. Декларирование на уровне согласия с той или иной профессиональной ценностью (выявляемое тестированием), еще не означает, что будущий педагог будет творчески перестраивать свою педагогическую деятельность в соответствии с этими ценностями, менять стратегию и тактику своих профессиональных действий в условиях инклюзии. Необходимо еще знание о том, что будет побуждать молодого педагога к творческой трансформации своей профессиональной деятельности.

Четкого и заметного лидирования одного из подходов в образовании в ответах испытуемых не прослеживается, что позволяет сделать вывод о том, что будущие педагоги еще не определились с тем, какой подход в своей работе они выберут, либо найдут положительные стороны в обоих подходах и будут считать более продуктивным использование как одного, так и другого в педагогической деятельности.

### **2.3 Описание результатов определения уровня готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования**

Определение уровня готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования проводились с использованием опросника «Психологическая готовность к инклюзивному образованию» (авторы Н.А. Першина, О.А. Сычев).

Общие результаты оценки уровня готовности к инклюзивному образованию у студентов заочного отделения представлены в таблице 7.

Общие результаты оценки  
уровня готовности к инклюзивному образованию у студентов

Уровень готовности к инклюзивному образованию	Количество студентов, чел.	Соотношение в %
Низкий	5	8%
Средний	50	82%
Высокий	6	10%
ИТОГО	61	100

Полученные результаты общего уровня готовности к инклюзивному образованию у студентов – обучающихся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» и студентов обучающихся по направлению «педагогическое образование», отобразим на диаграмме (рисунок 6).

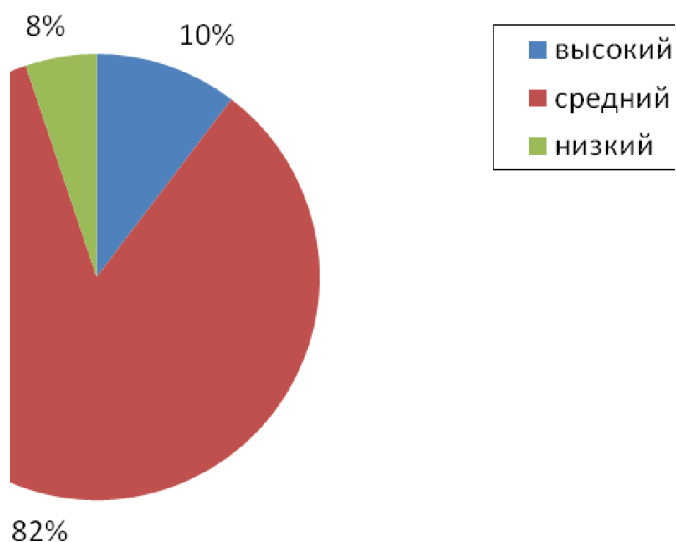


Рис. 6. Распределение значений уровня готовности к инклюзивному образованию среди студентов, обучающихся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» и студентов, обучающихся по направлению «педагогическое образование», (N=61)



Проанализировав данные, видим, что уровень готовности к инклюзивному образованию у большинства студентов средний (82%), то есть большинство испытуемых понимают суть данного образования, а именно: инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь; в цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в образовательных учреждениях; это несправедливо – лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу; инклюзивное образование полезно не только ребенку с ОВЗ но и обычным детям и их родителям, так как способствует воспитанию милосердия, сострадания, толерантности на среднем уровне.

Из общего числа опрошенных, только 10% абсолютно готовы к инклюзивной деятельности. Они считают ее значимой для общества и для детей с ОВЗ, «чувствую, что полностью готовы к обучению детей с ОВЗ», и на это их мотивирует не высокая заработная плата или настояния администрации образовательной организации, а отсутствие барьеров, стремление и готовность к абилитации детей с ОВЗ в социуме, пусть для начала даже это будет классный коллектив.

Из общего числа опрошенных студентов, 80% имеют низкий уровень готовности, это говорит о том, что эти студенты совсем не готовы к инклюзивной деятельности, у них присутствуют барьеры, неуверенность по поводу наличия знаний и в связи с отсутствием опыта общения с такими детьми, осторожностью по отношению к ним и уверенностью в том, что детям с ОВЗ необходимо обучаться в специальных учреждениях.

Оценка уровня готовности к инклюзивному образованию у студентов обучающихся по направлению «педагогическое образование» представлена на рисунке 7.

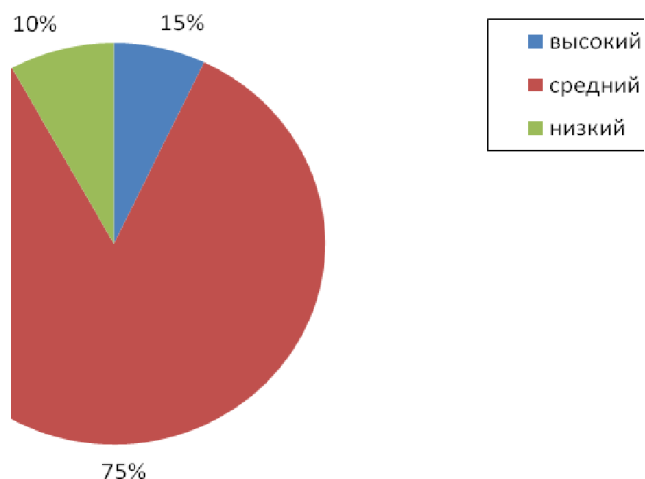


Рис. 7. Уровень готовности к инклюзивному образованию у группы по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование», % (N=20)

Оценка уровня готовности к инклюзивному образованию у студентов обучающиеся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» представлена на рисунке 8.

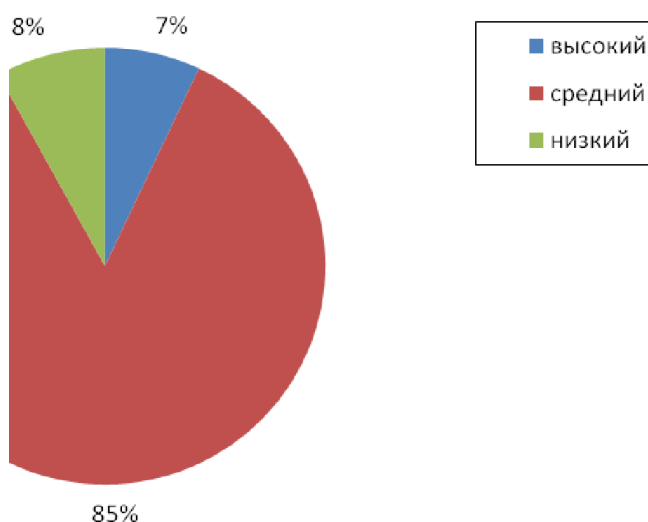


Рис. 8. Уровень готовности к инклюзивному образованию у группы студентов по направлению «педагогическое образование», % (N=41)

На гистограмме, видно, что у обеих групп испытуемых преобладает средний уровень готовности к инклюзивному образованию. Это значит, что респонденты обеих групп понимают значимость и важность этой проблемы. Но если рассматривать отдельно по шкалам, то можно увидеть, у группы по

направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» больше студентов ответили на высокий уровень готовности, а у студентов по направлению «педагогическое образование» преобладают ответы на низкий уровень готовности к инклюзивному образованию.

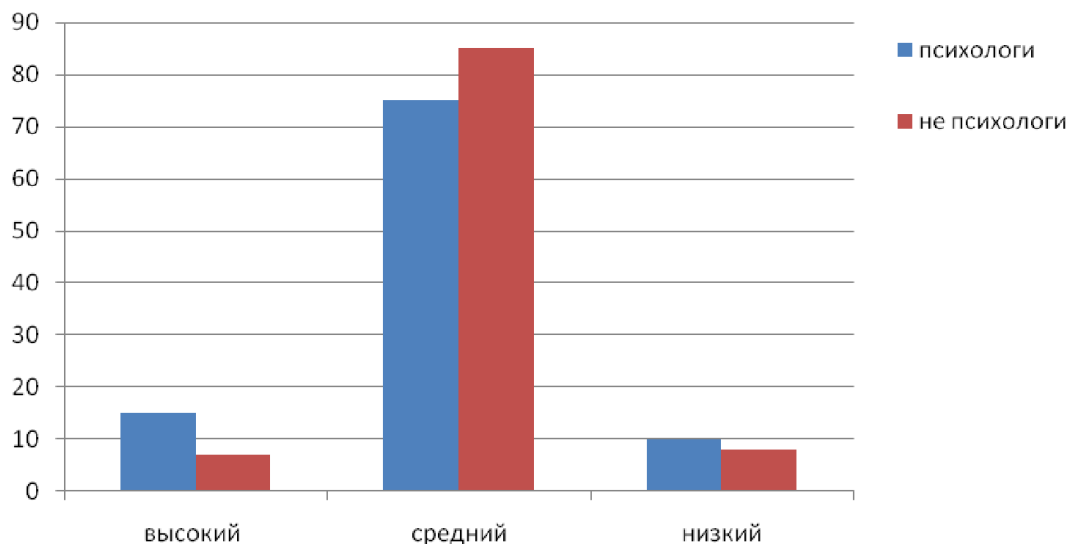


Рис. 9. Уровень готовности к инклюзивному образованию у студентов по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» и студентов по направлению «педагогическое образование», % (N=61)

На гистограмме четко видно, что среди студентов обучающиеся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» процент готовности к инклюзивному образованию выше, несмотря на то, что они уступают студентам обучающимся по направлению «педагогическое образование» по среднему уровню. Низкий уровень готовности присутствует у студентов обучающиеся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование», и у студентов по направлению «педагогическое образование». Процент сомневающихся, неуверенных людей имеется в обеих группах.

Таким образом, можно сказать, что студенты, обучающиеся по направлению подготовки «психолого-педагогическое образование» не боятся трудностей, сложных решений и задач, легко адаптируются в любой

ситуации и могут установить контакт и выстроить должным образом свою работу с разными группами учащихся, включая и детей с ОВЗ.

Студентам, обучающимся по направлению «педагогическое образование», сложно работать во внезапных для них ситуациях, им удобней работать по инструкции, или шаблону.

Данные полученные на двух этапах исследования позволили нам проанализировать связь степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов и их готовностью к работе в условиях инклюзивного образования.

#### **2.4 Анализ связи степени принятия или отвержения ценностей директивного и недирективного подходов в образовании у будущих педагогов и их готовностью к работе в условиях инклюзивного образования**

Полученные данные были подвергнуты математической обработке данных, наличие значимых связей представлено в таблице 8.

Таблица 8

Коэффициенты корреляции Спирмена между показателями готовности к инклюзивному образованию и ориентации на ценности подходов в образовании, (N=61)

	Директивный подход	Недирективный подход	Степень принятия	Степень отвержения
Уровень готовности	0,17	<b>0,25*</b>	<b>0,23*</b>	0,16
Понимание значимости	0,13	<b>0,26*</b>	<b>0,31*</b>	0,8
Осторожность и скептицизм	0,16	0,03	0,09	0,11
Барьеры	0,04	-0,09	-0,02	0,07
Неуверенность, некомпетентность	0,10	-0,10	0,07	0,03
Осмысленность	-0,06	0,02	-0,04	-0,05

Результаты математической обработки с помощью коэффициента корреляции показали наличие значимой связи на 5% уровне готовности к работе в условиях инклюзивного образования с принятием ценностей

недирективного подхода, где особо значима связь с таким показателем, как «понимание значимости». Также видна выраженная связь со степенью принятия ценностей, в принципе.

Проведя исследование, обнаружили, что:

1. Если будущий педагог ориентирован более на принятие директивного (традиционного) подхода, то он рассматривает и начинает решать задачи, сформулированные «сверху», и вынужден работать «по-новому» в силу внешних обстоятельств (например, чтобы избежать неприятностей со стороны администрации школы). Такой «внешний мотив» побуждает педагога лишь к преодолению препятствий во внешнем мире, но не выступает источником преобразования его «Я», пересмотру его ценностных установок и профессиональных компетенций.

2. Ситуативное познавательное мотивообразование инициирует творческую деятельность тех педагогов, которые ориентированы на среднюю и низкую степень отвержения ценностей системы «субъект-объект». Данная группа движима более мотивом отказа от трансформации собственной деятельности, чем мотивом преобразовывать ее.

3. Если ценностные доминанты будущего педагога в большей степени ориентированы на принятие ценностей недирективного подхода, то это побуждает его преобразовывать свою профессиональную деятельность. Такие педагоги способны использовать возможности гуманизации обучения, которые открываются в самой педагогической ситуации урока – особенности учебного материала, возможности учащихся.

4. Чем выше степень принятия педагогами ценностей недирективного подхода в образовании, тем более проявляется у них мотив преобразовывать собственную профессиональную деятельность, реализуя при этом определенную возможность перехода к творчеству, которое проявляется в проектировании гуманистически ориентированного образовательного пространства. В нашем исследовании выявлена подобная группа педагогов, однако их позиция отличается противоречивостью, поскольку, наряду с

высоким уровнем принятия ценностей недирективного подхода, они демонстрируют также достаточно высокую степень принятия ценностей директивного подхода в образовании.

Такая позиция, на наш взгляд может отражать наличие внутреннего конфликта (борьбы мотивов) в сознании педагогов, что подтверждает качественный анализ полученных данных.

С одной стороны, педагоги признают за ребенком право на «внутренний мир», на его позицию «субъекта»; определяют основную задачу учителя как задачу «стимулирования и организации осмысленного учения»; обозначают приоритетом образовательного процесса «личностное развитие», а не «усвоение некоей суммы знаний».

А с другой стороны, в той же мере, позиция педагогов характеризуется усиленным поиском возможностей адаптировать ребенка к принятой системе образования и содержанию ФГОС. При этом сами педагоги стремятся к гуманизации образования через применение «хороших педагогических технологий». Однако личностно ориентированное образование не поддается технологизации, и именно в этом заключается его основная ценность, так как оно ориентировано на процесс развития индивидуальности, а не на усредненный результат усвоения ЗУНов.

В данном случае возникает предположение о том, что мотив преобразования присутствует в сознании педагогов как «знаемый» (поскольку он постепенно приобретает актуальность под влиянием социального заказа), но, к сожалению, не оказывает реального побуждающего действия на процесс профессионального развития педагога.

Профессиональная готовность будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования включает в себя совокупность компонентов:

- психологическая готовность. Будущий педагог готов выстраивать гуманистически ориентированную систему отношений индивида к субъектам взаимодействия, присутствует эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии; готов включать детей с различными типами

нарушений в деятельности на уроке, рассматривает обучение и воспитание как нестереотипную деятельность, в которой он готов заниматься самоопределением и саморазвитием. При этом он может принимать оптимальные решения в каждой педагогической ситуации (организационно-управленческая, образовательная и методическая), готов совершенствовать свои лучшие качества и сглаживать негативные, удовлетворен собственной педагогической деятельностью;

- теоретическая готовность. Будущий педагог готов овладевать фундаментальными профессионально-теоретическими, психолого-педагогическими, специальными (по предмету), методическими знаниями и мысленными действиями, являющимися предпосылкой интеллектуальных и практических умений и навыков;

- практическая готовность. Будущий педагог готов проектировать и реализовывать логически завершенную педагогическую систему в соответствии с поставленными задачами, развивать и заниматься становлением собственного стиля в организации педагогического процесса. Готов овладевать комплексом практических действий, базирующихся на осознании цели, закономерностей, принципов, условий, средств, форм и методов организации работы с учащимися. Различает три группы умений: связанные с постановкой задач и организацией ситуации; с применением приемов воздействия и взаимодействия; с использованием педагогического самоанализа.

Профессиональная готовность будущего педагога в области инклюзивного образования включает в себя: знание психолого-педагогических закономерностей, принципов и механизмов обучения детей с ОВЗ с учетом их возрастных, личностных особенностей развития и становления в условиях инклюзивной образовательной среды; умение создавать коррекционно-развивающую среду в условиях образовательной организации для развития и становления детей с ОВЗ и их нормально развивающихся сверстников; умение организовывать и координировать

деятельность, участвовать в работе междисциплинарной команды специалистов в процессе разработки индивидуальных образовательных программ для детей с особыми возможностями здоровья; умение прогнозировать динамику изменений состояния и развития ребенка с особыми возможностями здоровья в зависимости от применяемых воздействий; способность проектировать образовательный процесс для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием, ее дидактическое наполнение; владение различными способами педагогического взаимодействия между всеми субъектами коррекционно-образовательного процесса; способность организовывать совместную и индивидуальную деятельность с детьми с различными типами нарушенного развития; способность определять потребности и возможности каждого ребенка в образовательной программе и стратегии его сопровождения; готовность применять рекомендованные методики и технологии, направленные решение диагностических и коррекционно-развивающих задач; осуществление профессионального самообразования в области инклюзивного образования.

Оценка готовности педагогов к реализации идей инклюзии и работе в условиях инклюзивного образования и степень принятия будущим педагогом директивного или недирективного подходов в образовании, сопоставление результатов проведенных диагностик, доказывает, что педагогические ценности определяют готовность и желание педагога работать в условиях инклюзивного образования и реализовывать эти новые ценности в образовании.

Полученные результаты позволяют утверждать, что цель нашего исследования достигнута, поставленные задачи выполнены, выдвинутая гипотеза, подтверждается.



## **2.5 Рекомендации по формированию ценностей у будущих педагогов и готовности к инклюзивному образованию**

Анализ данного исследования доказывает, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования связана со степенью принятия или отвержения ими ценностей директивного и недирективного подходов в образовании, и поэтому нуждается в оптимальных условиях формирования этих качеств личности.

Можно выделить три уровня условий:

*общегосударственный уровень*, где все условия выступают в виде социальных, экономических, демографических процессов, которые так или иначе влияют на формирование ценностей;

*уровень социальных групп*, где социально-психологическими условиями являются ценности, нормы, установки, стереотипы и образцы поведения, актуальные для общества;

*индивидуальный уровень*, где условия формирования ценностей заложены в процессы воспитания, обучения, в различные социально-психологические группы.

Индивидуальный уровень наиболее приближен к каждой личности, так как обучение и воспитание - это ключевые позиции образования, которое в нашем обществе приобрело статус непрерывного, то его возможности при формировании всех личностных качеств, в том числе ценностей, становятся одними из главных условий. С введением в образование нового документа - ФГОС для всех уровней обучения, на первый план вышел вопрос о личностном развитии детей, их социализации, готовности с ответственностью подходить не только к личным проблемам, но и к проблемам нашего общества. В такой ситуации - цель образования - это развитие личности, а знания, навыки и умения - это средство развития. Формирование ценностей директивного и недирективного подходов в образовании - совместное дело большинства, политических и социальных институтов, но когда в качестве объектов выступают дети, основная нагрузка

и ответственность по работе с ними перекладывается именно на педагогическую среду: учителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, вожатых и др.

На занятиях систематически возникают учебные и нравственные отношения между студентами. Решая совместные познавательные задачи, студенты общаются и влияют друг на друга. Перед педагогом стоит сложная задача - как организовать деятельность студента по приобретению знаний, чтобы она вызывала общие переживания, стала источником формирования высоконравственных взаимоотношений у них. Общая работа во время занятий способствует положительному отношению между студентами. Они поддерживают друг друга, чтобы достигнуть совместной цели. При этом они проявляют требовательность друг к другу, умение критически относиться к себе, расценивать успех или неудачу с позиции совместной работы. Чтобы все это реализовать на практике, педагогу нужно создавать в ходе занятия ситуации, в которых студенты смогут общаться друг с другом. Если включить в занятие поисковую деятельность, студенты приучаются к исследованию, для успешного выполнения которого необходимо соотносить собственные действия с действиями одноклассников. Слушать и понимать друзей, анализировать свои знания со знаниями других, защищать собственное мнение, не оскорбляя соратников. Помогая другим и, принимая помощь. Для накопления опыта сотрудничества, необычайно важно, чтобы педагог и студенты оценивали на занятии не только когнитивный компонент, но и обращали внимание на нравственную сторону поведения.

В вузе для формирования ценностей директивного и недирективного подходов в образовании могут быть организованы специально предназначенные для этого занятия тренинги с привлечением специалистов. Где важную роль для связи со степенью принятия или отвержения этих ценностей могут сыграть общеуниверситетские коллективные дела.

Сегодня, одной из первостепенных задач современной педагогики является выявление гуманистического потенциала образования, его

отношения к человеку как субъекту познания, общения и творчества. Её решение связано с рассмотрением ценностных аспектов образования и воспитания, его «человеческого измерения». Гуманистические образовательные и воспитательные цели диктуют необходимость пересмотра содержания образовательных технологий, дидактических и воспитательных концепций, нацеливая их на обеспечение условий для самореализации, самоопределения будущего педагога в пространстве современной жизни. Таким образом, обобщая выше изложенное, следует выделить следующие психолого-педагогические условия формирования ценностей директивного и недирективного подходов в образовании:

- создание в вузе особой духовно-нравственной среды, которая способствует раскрытию творческого потенциала личности, нравственных качеств, с последующей их актуализацией в профессионально-педагогической деятельности;

- создание ситуации доверия, открытости во взаимоотношениях между педагогами и студентами;

Среди форм работы с участниками образовательного процесса следует выделить посещение различных музеев и выставок, тематические занятия. Также можно провести кураторские часы в виде круглых столов с использованием элементов сказкотерапии. Особенностью использования сказки является взаимодействие на ценностном уровне. Студентам предлагается прослушать притчу или сказку и обсудить ее содержание.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, мы понимаем, что готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования связана со степенью принятия или отвержения ими ценностей директивного и недирективного подходов в образовании и играет основополагающую роль в формировании собственного «Я».

## **Вывод по 2 главе**

Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования – это персонифицированный и непрерывный процесс развития профессиональной компетентности педагогов, направленный на достижение гуманистических целей и становление педагогических ценностей, в результате которого у них (педагогов) формируется способность решать профессиональные задачи в области инклюзивного образования.

В процессе подготовки происходит качественное изменение профессионально-личностных характеристик педагогов, преобразование их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей, служащих показателем профессионально-личностного развития педагогов. Содержание подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования строится на основе тенденций развития инклюзии в РФ и за рубежом и контекста профессиональных задач, связанных с инклюзивным образованием.

Таким образом, профессиональная подготовка будущего педагога к инклюзивному образованию как такого уровня профессионализма выражена совокупностью гуманистически ориентированной системы отношений индивида к субъектам взаимодействия, установки на обучение и воспитание как на нестереотипную деятельность и на саморазвитие в ней (психологическая готовность); совокупности фундаментальных профессионально-теоретических знаний и мысленных действий (теоретическая готовность); умений проектировать и реализовывать логически завершённую педагогическую систему в соответствии с поставленными задачами.

## **Заключение**

В нашем обществе в последние годы происходит переоценка и осмысление ценностей. То, что совсем недавно воспринималось в качестве незыблемых постулатов, сейчас либо полностью отвергается, либо вызывает сомнение в его значимости. В обществе можно столкнуться с наличием ценностного нигилизма, цинизма, метания от одних ценностей к другим, и многих других симптомов социальной патологии, возникающей на почве перелома ценностной основы. Утрачивая веру в старые ценности, человек теряет объекты для своей проекции вовне. Это приводит к тому, что он замыкается в себе, а окружающий мир становится для него чуждым и даже враждебным. Кризис смыслообразующих жизненных и профессиональных ценностей ведет к кризису личности, который сопровождается духовным вакуумом. В результате может произойти деформация самосознания человека, отчуждение личности от собственной истории, утрата смысла бытия, профессиональной деятельности, то есть перспектив будущего и ответственности. Модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требований к результатам деятельности школы, к профессиональным качествам педагога вынуждают его постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью ломки старых представлений, смены системы ценностей. Сложность и противоречивость процессов развития нашего общества в целом порождает и ряд проблем, одна из которых – готовность к работе в условиях инклюзивного образования.

В нашей работе мы пытались раскрыть проблему связи ценностей будущих педагогов и готовности к работе в условиях инклюзивного образования. Безусловно, решение этой проблемы требует времени, продуманности действий, совместных усилий самих педагогов, практических психологов образования, руководителей образования всех уровней. Причем

под таким сопровождением мы понимаем процесс взаимодействия субъектов образования, который бы способствовал созданию оптимальных условий для самовыражения индивидуальности педагога, его саморазвития и самореализации как профессионала. Можно предположить, что решение данной проблемы могло бы способствовать повышению удовлетворенности педагога своим трудом, снижению риска профессиональных деформаций и эмоционального выгорания.

В нашей работе представлен теоретический анализ проблемы, а также опытно-экспериментальная работа с анализом результатов. Уверены, что теоретический, диагностический и практический блоки данной работы, будут полезны, как для будущих педагогов, так и для администрации образовательных организаций.

В достаточно строгих рамках классно-урочной системы обучения у большинства будущих педагогов возникает справедливое сомнение в реалистичности решения задачи недирективного личностно-ориентированного подхода к учащимся в условиях инклюзивного образования. Безусловно, для формирования психологической готовности будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования с применением недирективного подхода в обучении, должны быть созданы условия в образовательной организации, организовано обучение будущих педагогов, разработаны специфические дидактические материалы по обучению детей с ОВЗ, а также разработаны рекомендации личностно-ориентированному общению с такими учащимися. И, что особенно важно, эта проблема не должна решаться «сверху», усилиями только администрации и приглашенных «со стороны» специалистов, а совместными усилиями педагогов, психологов и администрации в различных формах «совместной продуктивной деятельности».

От готовности и желания будущего педагога реализовывать новые ценности в образовании напрямую зависит успех обучения учащихся с ОВЗ в школе.

Таким образом, у будущего педагога должна быть сформирована мотивационная готовность, а именно готовность к трансформации деятельности, изменению мотивов как определяющих деятельность при встрече со значимой информацией, проблемной ситуацией, способными повлиять на такую трансформацию. Психологическая готовность – сложный феномен, посредством которого объясняют устойчивость деятельности человека в полимотивированном пространстве. Проявляется она, в форме установок, в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира, а также в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

### Библиографический список

1. *Агавона, Е.Л.* Готовность педагогов как главный фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / Е.Л. Агавона, М.Н. Алексеева, С.В. Алехина // Психологическая наука и образование: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. М., 2011. - № 1. – 302 с.
2. *Акатов, Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
3. *Алехина С.В.* Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: С. В. Алехина [и др.]. -М.: МГППУ, 2011. - С. 220-221.
4. *Алехина, С.В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С.В. Алехина, М.А. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. - № 1. – С.83-92.
5. *Алехина, С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике [Текст] / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. № 1. – С. 136–145.
6. *Бермус, А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус. - URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (Дата доступа: 15.04.2016)
7. *Борякова, Н.Ю.* Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии [Текст] / Н.Ю. Борякова – М.: Астрель, 2008 – 113 с.
8. *Брызгалова, С.О.* Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак // Специальное образование. - 2010. - № 3. - С. 14-20.



9. *Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации* [Текст] / Под ред. А.Ю. Шеманова. – Москва: ГБОУ г. Москвы Центр образования № 491 «Марьино», Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования МГППУ, 2012. – 210 с.
10. *Гайсина, Г.И.* Учебно-методический комплекс по дисциплине «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ» Учебный курс [Электронный ресурс]. URL: <http://bspu.ru/course/21162/21166> (Дата доступа: 15.04.2016).
11. *Годовникова Л.В.* Условия интегрированного образования детей с нарушениями развития / Годовникова Л. В. // Педагогика. - 2008. - № 8. - С. 36-43.
12. *Гончарова, Е.Л.* Реабилитация средствами образования: особые образовательные потребности детей с выраженными нарушениями в развитии [Электронный ресурс] // Альманах №1 «Современный этап развития системы помощи детям с особыми образовательными потребностями» №23 – 2015 URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/reabilitacija-sredstvami-obrazovanija-osobyje-obrazovatelnye> (Дата обращения: 01.04.2016)
13. *Гусинский, Э.Н.* Введение в философию образования. [Текст] / Э.Н.Гусинский, Ю.И.Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.
14. *Гюнваль, Пер Ч.* От «Школы для многих» к «Школе для всех» [Текст] / Пер Ч. Гюнваль // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 73-79.
15. *Добровольская, Т.А.* Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция [Текст] / Т.А.Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. - 1988. - №2. - С. 4-8.
16. *Зайцев, Д.В.* Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями [Текст] / Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – № 7. – С. 127-131.

17. *Иванова, С.П.* Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности [Текст] / С.П. Иванова. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. – 228 с.
18. *Инклюзивное образование.* Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие [Текст] / под ред. Старовойтовой М.С. – М: Владос, 2011. – 167с.
19. *Карякина, О.И.* Основы реабилитации инвалидов [Текст]: Учебное пособие / О.И.Карякина, Т.Н.Карякина. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 1999. – 88с.
20. *Ким Б.Н.* Опыт социальной работы в рамках реализации концепции независимой жизни в деятельности неправительственных организаций [Текст] / Авторы-составители Б.Н. Ким, В.В. Колков, М.Б. Мухина. - СПб. 2001. – 192с.
21. *Коджаспирова, Г.М.* Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Academia. – 2000. – 173 с.
22. *Конвенция о правах инвалидов* [Электронный ресурс] URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/disability.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml)
23. *Конвенция о правах ребенка* [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/)
24. *Красноярцева, О.М.* Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической деятельности [Текст] / О.М. Красноярцева, Е.М. Клочко. - Барнаул: Изд-во БГПУ, 1998. - 114 с.
25. *Кузьмина, О. С.* Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / О.С. Кузьмина // Омский научный вестник. - 2013. - №2. – С. 191-194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21004206>
26. *Кузьмина, О. С.* К вопросу о подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О. С. Кузьмина // Наука образования: сб. науч.

ст. / отв. ред. Н. С. Макарова. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. - Вып. 25. - С. 188-194.

27. *Кузьмина, О. С.* Особенности организации подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] / О. С. Кузьмина // В мире научных открытий. Красноярск. Научно-инновационный центр (Проблемы науки и образования). - 2013. - № 11.8 . - С. 337-344. URL: [http://omgpu.ru/sites/default/files/avtoreferat\\_kuzmina.pdf](http://omgpu.ru/sites/default/files/avtoreferat_kuzmina.pdf)

28. *Кузьмина, О.С.* Развитие профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / И. П. Посашкова, О. С. Кузьмина // Образование Омской области. - Омск: БОУДПО «ИРООО», 2010. - № 3(22). - С. 53-56.

29. *Лебедев, О.Е.* Компетентностный подход в образовании [Текст] /О.Е.Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3-15.

30. *Малофеев, Н.Н.* Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы [Текст] / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – Москва, 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65-73.

31. *Мясников, В.А.* Образование в глобальном измерении [Текст]: Монография / В.А. Мясников, Н.Н. Найденова, И.А. Тагунова. – М.: ИТИПРАО. – 2009. – 512 с.

32. *Назарова, Н.М.* К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции [Текст] / Н.М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5-11.

33. *Национальная образовательная* инициатива "Наша новая школа"[Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/1450>

34. *Обучение детей с особенностями развития* по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в

- общеобразовательном классе: методические рекомендации / сост. Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. - Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 223 с.
35. *Першина, Н.А.* Готовность педагогов Алтайского края и Республики Алтай к реализации инклюзивного образования [Текст] / Н.А. Першина, О.А.Сычев, О.А. Казанцева // Развитие личности в образовательном пространстве: Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции (Бийск, 10 июня 2016 года) / Отв. Ред. Л.А. Мокрецова. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2016. – С.73-80. - 300 экз.
36. *Пузанов, Б.П.* Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горскини др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Академия», 2001. – 272 с.
37. *Ратнер, Ф.Л.* Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей [Текст] / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
38. *Семаго, Н. Я.* Инклюзия как новая образовательная философия и практика [Текст] / Н.Я. Семаго // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 4. – С. 1-9.
39. *Семаго, Н.Я.* Инклюзивное образование как первый этап пути к включающему обществу [Текст] / Н.Я. Семаго [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 51-58.
40. *Суворов, А.В.* Инклюзивное образование и личностная инклюзия [Текст]/ А.В. Суворов // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 27-31.
41. *Трошин, О.В.* Основы социальной реабилитации и профориентации [Текст] / О.В. Трошин: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 384 с.
42. *Федеральный закон от 17.07.1999 N 172-ФЗ «О внесении изменений и дополнения в Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и Закон Российской Федерации «О государственных пенсиях в Российской Федерации»* [Электронный ресурс]. URL:

[http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_9544/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_9544/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/)

43. *Федеральный закон* от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
44. *Хентонен, А. Г.* Формирование готовности будущих учителей к инклюзивному образованию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 37. – С. 76–80. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95638.htm>.
45. *Хитрюк, В.В.* Контекстные проблемные задачи и ситуации в формировании инклюзивной готовности будущих педагогов [Текст] / В. В. Хитрюк. - (Профессиональное образование) // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 9. - С. 127-130.
46. *Холостова, Е.И.* Социальная реабилитация [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Холостова, Н.Ф. Дементьева. – 6-е изд. – М.: Дашков и К, 2008. – 860 с.
47. *Хуторской, А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата доступа: 20.12.2018).
48. *Шалагинова, К.С.* Работа со здоровыми детьми по преодолению барьеров и стереотипов в отношении инвалидности как условие успешного перехода к инклюзивному образованию [Текст] / К.С. Шалагинова // Вестник практической психологии образования. – М., 2013. - № 3. - С. 75 - 83.
49. *Швед, М.В.* интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: хрестоматия [Текст] / авт.-сост. М.В. Швед. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 157 с.
50. *Шеманов, А.Ю.* Инклюзия в культурологической перспективе [Текст] / А.Ю. Шеманов, Н.Т. Попова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 74-82.

**Опросник оценки степени принятия или отвержения ценностей  
директивного и недирективного подходов в образовании у будущих  
педагогов**

**Авторы Клочко В.Е., Краснорядцева О.М.**

Цель: Выявление профессиональной ориентации педагогов на ценности директивного (традиционного) и недирективного (лично ориентированного) подходов в образовании.

Обработка результатов

- за каждый ответ «совершенно согласен» – «+2» балла
- за каждый ответ «скорее согласен, чем не согласен» – «+1» балл
- за каждый ответ «не могу четко определить свою позицию» – «0» баллов
- за каждый ответ «скорее не согласен, чем согласен» – «-1» балл
- за каждый ответ «совершенно не согласен» – «-2» балла

Далее подсчитываются общие суммы баллов по всем нечетным и четным вопросам опросника.

Интерпретация

Первое число отражает степень ориентации на ценности директивного подхода в образовании, а второе – степень ориентации на ценности недирективного подхода в образовании.

Число со знаком «+» при этом означает принятие тех или иных ценностей, а число со знаком – их отвержение.

Показатели степени принятия или отвержения ценностей:

Низкая степень – 0-9 баллов

Ниже средней – 10-17 баллов

Средняя – 18-21 балл

Выше средней – 22-29 баллов

Высокая – 30-40 баллов

Текст опросника

**Инструкция:** Оцените степень своего согласия с каждым из предложенных утверждений, делая пометку в соответствующей графе бланка ответов.

1. Современное обучение считает своей целью трансляцию культуры, а не превращение ее в мир личности.
2. Учитель должен уметь видеть внутренний мир и поведение ученика с его внутренней позиции, его глазами.
3. Центром системы образования является содержание учебных предметов, которые дети должны усвоить.
4. Осмысленное обучение предполагает перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение.
5. Послушный ученик, прилежный и старательный, предпочтительнее ученика своевольного и на все имеющего свое мнение.
6. Развитие растущего человека есть цель более значимая, чем усвоение комплекса данных о мире как объекте научного познания.
7. Культура есть накопленный человечеством объем знаний, умений, способов мышления, каковые и необходимо транслировать через школу для усвоения учениками.
8. Одна из главных установок учителя – личностная уверенность учителя в возможностях и способностях учащихся.
9. Школьное обучение – это комплекс наук, адаптированных к задачам школы.
10. Необходимость переструктурирования содержания образования определяется главной целью – развитием растущего человека.
11. Образование всегда было и будет системой передачи объективных знаний о фактах и закономерностях внешнего мира.
12. Учитель – только посредник (медиатор) между культурой и формирующимся человеком, а не транслятор ее в сознание обучаемого.

13. Хорошие педагогические технологии должны предоставлять хорошие возможности для передачи и усвоения знаний.
14. Учитель признает за каждым своим учеником право на свободный выбор и ответственность за его последствия
15. Процесс личного становления ученика является только условием, которое нужно учитывать при передаче знаний.
16. Главное, что ребенок должен освоить, лежит не во вне, а внутри, в пространстве человеческой субъективности.
17. Ученик, потребляет культуру, усваивая ее.
18. Развитие образования ограничивается принципом расчленения учебного материала по различным предметам, урокам и т.д.
19. Необходимо сокращать число предметов, не дающих сколько-нибудь существенной информации научного типа.
20. Формировать в человеке творческую потребность в самоизменении важнее, чем передавать ему глубокие и прочные знания.
21. Главная проблема современной школы – как обращаться с ребенком, чтобы он более успешно осваивал содержание образования.
22. Педагогика, направленная на развитие творческих возможностей ученика, не может быть ничем иным, как педагогическим творчеством учителя.
23. Способность к усвоению школьных программ определяет дифференциацию обучения.
24. Ученик должен воспитываться как творец культуры уже в самом процессе обучения.
25. Невозможно содержание образования подчинить развитию ребенка – не школа должна адаптироваться к ребенку, а он к ней.
26. Радость учения как творчества со временем станет основным состоянием ученика на уроке.
27. Для учителя ребенок выступает прежде всего как субъект познания, пусть даже и принудительного.



28. Цель личностного развития должна определять конкретное содержание и формы преподавания.
29. Большое желание гуманизации образования грозит прекратить преемственность культуры и оставить детей неподготовленными к будущей профессии.
30. Культуру нельзя воспринять – она не дана в одной только чувственной форме.
31. Стратегической целью школы является усвоение учебного материала, существующего вне и независимо от ученика.
32. Основная задача учителя – стимулирование и организация осмысленного учения.
33. Человеческая культура транслируется через школу, а индивидуальные способности ученика определяют, что и как будет освоено из переданного ему.
34. Если воспитание становится главной целью школы, то предметы художественного типа должны переместиться в центр ее и оттеснить на периферию предметы, передающие знания.
35. Школьные предметы соответствуют отдельным отраслям наук и в совокупности должны построить полную картину мира.
36. Учитель, не способный к самореализации своих творческих потенций, не должен учить жизни.
37. Основное содержание обучения должно быть объективно, а потому безличностно и этически нейтрально.
38. Освоение культуры есть превращение ее в пространство возможной самореализации человека и формирование мотивационной основы саморазвития.
39. «Школоцентризм» есть неизбежный спутник образования – дети должны адаптироваться, приспособливаться к принятой системе образования и содержанию того, что предусматривает государственный стандарт.

40. Задача школы – формировать внутренний мир человека, а не транслировать объективные знания.

### Бланк для заполнения

Возраст \_\_\_\_\_ Пол \_\_\_\_\_ Стаж \_\_\_\_\_ Дата заполнения \_\_\_\_\_

Совершенно согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Не могу четко определить позиции	Скорее не согласен, чем согласен	Совершенно не согласен
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				

**Опросник**

**«Психологическая готовность к инклюзивному образованию»**

Авторы Н.А. Першина, О.А Сычев

Уважаемые коллеги!

Спасибо, что согласились помочь в проведении исследования.

Оно станет основой для оказания помощи специалистам, включенным в инклюзивное образование.

Пожалуйста, заполните анкету

Пол \_\_\_\_\_

Место работы \_\_\_\_\_

Стаж работы \_\_\_\_\_

Преподаваемый предмет \_\_\_\_\_

Возраст учащихся \_\_\_\_\_

Был ли опыт работы с особенными детьми (в чем была их особенность?) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Как Вы оцените данный опыт \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Поставьте, в соответствующей строке:

5 – если Вы полностью согласны;

4 – скорее согласны;

3 – если не знаете, как ответить;

2 – скорее не согласны;

1 – полностью не согласны.

Инструкция: оцените, пожалуйста, насколько Вы согласны с приведенными ниже утверждениями об отношении к инклюзивному образованию, поставив галочку в соответствующей колонке.	
Инклюзивное образование – это очень полезная и необходимая вещь	
В цивилизованном обществе все дети должны иметь возможность учиться в общеобразовательных учреждениях	
Это несправедливо, лишать детей с физическими недостатками возможности посещать массовую школу	
Думаю, что организация инклюзивного образования – полезное и важное для общества дело	

Я не вижу плюсов инклюзивного образования	
Это полезно не только ребенку с ОВЗ но и обычным детям, т.к. воспитывает милосердие, сострадание, толерантность	
Дети с ОВЗ своим пассивным трудом могут быть полезны обществу	
Видя успехи детей с ОВЗ у их нормально развивающихся сверстников будет исчезать неуверенность в завтрашнем дне	
Мне трудно видеть детей с физическими отклонениями	
В присутствии людей с физическими отклонениями я не могу избавиться от неприятных чувств	
Жалость и сочувствие к детям с ОВЗ мешают мне нормально общаться с ними	
Дети с ОВЗ вызывают положительные эмоции, дети как дети	
Дети с ОВЗ вызывают восхищение, их уверенность в жизни дает уверенность здоровым, что все по плечу	
Дети с ОВЗ вызывают отвращение, я себя плохо чувствую в компании с ребенком ОВЗ	
Трудно организовать обучение детей с разными возможностями в одном классе	
Я боюсь, что другие дети не будут принимать ребенка с ограниченными возможностями	
Я боюсь, что не смогу нормально обучать других детей при наличии в классе ребенка с ОВЗ	
Боюсь, что родители других детей не поймут, если в классе появится ребенок с ОВЗ	
Оплата труда за работу с классом, в который включены дети с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья, не достаточная	
Не вижу барьеров, если захотеть, все можно преодолеть	
Я не стал(а) бы принимать в свой класс детей с ОВЗ, если бы не руководство	
Если я бы занималась комплектованием классов, то постаралась бы в класс подбирать детей с равными возможностями	
Обучение детей с ОВЗ - трудное дело, но благодарное	
Я вижу смысл своей деятельности, когда у детей с ОВЗ появляются успехи в учебе	
Меня вдохновляет к работе, если я вижу успехи детей с ОВЗ	
Я не понимаю, зачем и кому нужно инклюзивное образование	
На работу с детьми с ОВЗ меня может мотивировать достойная оплата	

труда	
Я положительно отношусь к внедрению инклюзивного образования, так как у меня тоже ребенок с ОВЗ	
Моя активная социальная позиция требует принятия всего инновационного, в том числе и инклюзии	
Я чувствую, что полностью готов к обучению детей с ОВЗ	
Мне кажется, что я не вполне готов к работе с детьми с ОВЗ	
Мне не пугает необходимость работать с детьми, имеющими физические недостатки	
Прежде чем работать с детьми с ОВЗ в массовой школе, необходимо создать для этого соответствующие условия.	
Инклюзивное образование - это новое явление, так что требуется время для его понимания и осмысления	
Мне кажется, что я не готов к работе с детьми с ОВЗ	
У меня уже был успешный опыт работы с детьми с ОВЗ	
Думаю, что обладаю всеми необходимыми качествами для успешной работы с детьми с ОВЗ	
Инклюзивное образование – это трудная работа, требующая много усилий.	
В работе с детьми с ОВЗ я не вижу результатов своей деятельности.	
Школа готова принять всех, но не все учащиеся готовы учиться рядом с детьми ОВЗ	
Я готов(а) психологически к работе с детьми с ОВЗ, но может не хватить профессионализма	
Мне плохо удается спланировать урок, если в классе есть дети с разными возможностями	
Я недостаточно владею приемами работы с детьми с ОВЗ	
Мне недостаточно знакома методика работы с детьми с разными типами отклонений в развитии	
Я знаю только, как работать с нормально развивающимися воспитанниками	
Нужны специальные методики и программы посильные для особенных детей	
Прежде чем организовывать инклюзивное образование, нужно повысить методическую компетентность	
Я хорошо ориентируюсь в современных нормативно-правовых документах регламентирующих организацию инклюзивного образования	

Я могу ответить на вопросы родителей ребенка с ОВЗ по поводу их прав	
Я знаю свои права и обязанности в рамках реализации инклюзивного образования	
К сожалению, в настоящее время нет достаточно четкой нормативно-правовой базы для организации инклюзивного образования	
В России недостаточно нормативных документов, регулирующих обучение ребенка с ОВЗ	
Министерство должно доработать нормативно-правовую базу, регуливающую организацию обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях	
Моих знаний дефектологии достаточно, чтобы работать с детьми с ОВЗ	
Меня не пугает необходимость расширять мои знания в области психологии и дефектологии для обучения детей с ОВЗ	
Я недостаточно хорошо разбираюсь в психологических особенностях детей с ОВЗ, чтобы успешно работать с ними.	
Мне все по плечу, поможет многолетний опыт	
Знания имеются, хватило бы душевных сил	
Работа с детьми с ОВЗ ничем не отличается от работы с нормально развивающимися детьми	

## Приложение 3

### Таблица 9

#### Табличные результаты исследования связи уровня готовности к инклюзии и ценностей педагогов

№ п/п	Профиль подготовки	Уровень готовности		Понимание значимости		Осторожность и скептицизм		Барьеры		Неуверенность, некомпетентность		Осмысленность		Степень принятия Директивного подхода		Степень принятия Недирективного подхода		Степень принятия ценностей		Степень отвержения ценностей	
1	п	средний	71	высокий	18	высокий	20	средний	8	высокий	16	средний	9	выше средней	27	выше средней	22	выше средней	22	выше средней	27
2	п	средний	73	средний	11	высокий	17	высокий	13	высокий	17	высокий	15	выше средней	22	средняя	20	средняя	20	выше средней	22
3	п	высокий	81	высокий	18	высокий	19	высокий	15	высокий	17	высокий	12	высокая	30	высокая	33	высокая	33	высокая	30
4	п	средний	65	высокий	13	высокий	17	средний	8	средний	12	высокий	15	выше средней	24	выше средней	24	выше средней	24	выше средней	24
5	п	высокий	86	высокий	24	высокий	19	средний	10	высокий	18	высокий	15	высокая	36	высокая	30	высокая	30	высокая	36
6	п	низкий	58	высокий	16	средний	9	средний	12	средний	12	средний	9	высокая	42	высокая	35	высокая	35	высокая	42
7	п	средний	72	высокий	15	высокий	20	средний	12	низкий	11	высокий	14	высокая	48	высокая	37	высокая	37	высокая	48
8	п	средний	72	высокий	17	высокий	18	высокий	13	средний	12	высокий	12	высокая	42	выше средней	29	выше средней	29	высокая	42
9	п	средний	77	средний	12	высокий	20	высокий	18	высокий	18	средний	9	высокая	42	высокая	31	высокая	31	высокая	42
10	п	средний	72	средний	12	средний	10	средний	9	средний	12	средний	9	высокая	36	высокая	41	высокая	41	высокая	36

Продолжение таблицы 9

1	2	3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
11	п	средний	61	средний	12	высокий	14	высокий	13	средний	11	высокий	11	выше средней	25	высокая	34	высокая	34	выше средней	25
12	п	средний	65	высокий	16	высокий	14	средний	10	высокий	16	средний	9	высокая	43	высокая	40	высокая	40	высокая	43
13	п	средний	72	высокий	15	высокий	18	средний	10	высокий	16	высокий	13	высокая	37	высокая	32	высокая	32	высокая	37
14	п	средний	68	высокий	20	высокий	16	средний	7	высокий	13	высокий	12	выше средней	24	выше средней	29	выше средней	29	выше средней	24
15	п	высокий	86	высокий	17	высокий	19	высокий	18	высокий	18	высокий	14	выше средней	24	средняя	20	средняя	20	выше средней	24
16	п	средний	72	высокий	20	высокий	20	низкий	4	высокий	13	высокий	15	высокая	39	высокая	44	высокая	44	высокая	39
17	п	средний	75	высокий	20	высокий	20	средний	10	средний	10	высокий	15	выше средней	25	выше средней	28	выше средней	28	выше средней	25
18	п	средний	65	высокий	18	высокий	20	низкий	6	средний	9	высокий	12	высокая	31	выше средней	27	выше средней	27	высокая	31
19	п	средний	64	средний	10	высокий	13	высокий	16	высокий	15	высокий	10	выше средней	28	высокая	31	высокая	31	выше средней	28
20	п	низкий	52	высокий	16	высокий	20	высокий	13	средний	10	высокий	13	высокая	33	высокая	30	высокая	30	высокая	33
1	б	низкий		средний	8	высокий	15	средний	8	средний	12	высокий	12	высокая	32	высокая	35	высокая	35	высокая	32
2	б	средний	63	высокий	13	высокий	14	высокий	13	высокий	13	высокий	10	выше средней	29	выше средней	28	выше средней	28	выше средней	29
3	б	средний	79	высокий	19	высокий	20	высокий	16	высокий	14	высокий	10	высокая	41	высокая	46	высокая	46	высокая	41
4	б	средний	70	высокий	14	высокий	17	высокий	13	высокий	16	высокий	10	высокая	34	выше средней	28	выше средней	28	высокая	34
5	б	средний	76	высокий	17	высокий	20	высокий	14	высокий	20	высокий	13	высокая	30	высокая	30	высокая	30	высокая	30



Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	б	высокий	84	высокий	17	высокий	19	высокий	13	высокий	15	высокий	12	высокая	42	высокая	33	высокая	33	высокая	42
7	б	средний	62	высокий	15	высокий	16	низкий	6	высокий	13	высокий	12	выше средней	23	средняя	20	средняя	20	выше средней	23
8	б	средний	75	средний	10	высокий	19	высокий	20	высокий	16	высокий	10	выше средней	29	выше средней	27	выше средней	27	выше средней	29
9	б	средний	62	высокий	13	высокий	19	низкий	4	высокий	15	высокий	11	выше средней	25	выше средней	22	выше средней	22	выше средней	25
1	ф	высокий	82	высокий	13	высокий	19	высокий	18	высокий	19	высокий	13	высокая	41	высокая	37	высокая	37	высокая	41
2	ф	средний	67	высокий	17	средний	12	высокий	15	высокий	14	средний	9	высокая	42	высокая	44	высокая	44	высокая	42
3	ф	средний	71	высокий	18	высокий	20	низкий	4	высокий	16	высокий	13	высокая	31	высокая	45	высокая	45	высокая	31
4	ф	низкий	57	средний	9	высокий	14	высокий	13	средний	12	средний	9	средняя	19	средняя	21	средняя	21	средняя	19
5	ф	средний	60	высокий	13	высокий	16	средний	8	высокий	18	средний	5	выше средней	24	выше средней	25	выше средней	25	выше средней	24
6	ф	средний	74	высокий	16	высокий	18	средний	12	высокий	14	высокий	14	высокая	30	выше средней	24	выше средней	24	высокая	30
7	ф	средний	77	высокий	17	высокий	19	высокий	14	средний	12	высокий	15	выше средней	22	высокая	35	высокая	35	выше средней	22
8	ф	средний	76	высокий	16	высокий	19	средний	11	высокий	17	высокий	13	высокая	42	высокая	46	высокая	46	высокая	42
9	ф	средний	66	высокий	16	высокий	16	средний	8	средний	12	высокий	14	высокая	44	высокая	44	высокая	44	высокая	44
10	ф	высокий	80	высокий	18	высокий	20	средний	11	высокий	16	высокий	15	выше средней	26	выше средней	26	выше средней	26	выше средней	26
11	ф	средний	76	высокий	17	высокий	18	высокий	13	высокий	15	высокий	13	высокая	31	высокая	32	высокая	32	высокая	31
12	ф	средний	67	высокий	13	высокий	17	высокий	15	средний	12	высокий	12	выше средней	27	выше средней	27	выше средней	27	выше средней	27

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	ф	средний	68	высокий	16	высокий	17	средний	7	высокий	16	высокий	12	выше средней	26	средняя	21	средняя	21	Выше средней	26
14	ф	средний	69	средний	12	высокий	19	средний	8	высокий	15	высокий	13	высокая	37	высокая	41	высокая	41	высокая	37
15	ф	средний	78	высокий	15	высокий	19	высокий	18	высокий	13	высокий	13	низкая	6	выше средней	28	выше средней	28	низкая	6
16	ф	средний	75	высокий	20	высокий	16	низкий	4	высокий	20	высокий	15	высокая	34	высокая	34	высокая	34	высокая	34
17	ф	средний	73	высокий	19	высокий	18	средний	9	высокий	14	высокий	13	высокая	37	высокая	35	высокая	35	высокая	37
18	ф	средний	61	средний	9	высокий	20	высокий	14	низкий	4	высокий	14	высокая	34	высокая	32	высокая	32	высокая	34
19	ф	низкий	59	высокий	17	высокий	14	высокий	16	высокий	14	высокий	12	выше средней	24	высокая	31	высокая	31	выше средней	24
20	ф	средний	71	высокий	15	высокий	16	высокий	14	высокий	14	высокий	12	выше средней	26	выше средней	23	выше средней	23	выше средней	26
21	ф	средний	73	высокий	20	средний	12	низкий	4	средний	9	высокий	14	ниже средней	16	выше средней	26	выше средней	26	ниже средней	16
23	ф	средний	70	высокий	16	высокий	20	средний	8	средний	11	высокий	15	высокая	41	высокая	32	высокая	32	высокая	41
1	ин	средний	61	высокий	14	высокий	14	средний	11	средний	11	средний	11	низкая	8	выше средней	28	выше средней	28	низкая	8
2	ин	средний	67	высокий	15	высокий	18	средний	11	средний	12	высокий	11	высокая	37	высокая	35	высокая	35	высокая	37
3	ин	средний	70	высокий	16	высокий	15	высокий	13	высокий	13	высокий	13	высокая	31	выше средней	25	выше средней	25	высокая	31
4	ин	средний	79	высокий	16	высокий	18	высокий	18	высокий	19	высокий	10	высокая	51	выше средней	28	выше средней	28	высокая	51
5	ин	средний	73	высокий	19	высокий	20	низкий	4	высокий	15	высокий	15	выше средней	25	выше средней	24	выше средней	24	выше средней	25
6	ин	средний	74	высокий	17	высокий	14	высокий	16	высокий	14	высокий	13	выше средней	28	выше средней	25	выше средней	25	выше средней	28
1	тн	средний	67	высокий	19	высокий	19	средний	8	средний	8	высокий	13	высокая	43	высокая	46	высокая	46	высокая	43

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	тн	средний	71	высокий	19	высокий	19	средний	8	средний	10	высокий	15	высокая	40	высокая	40	высокая	40	высокая	40
3	тн	средний	71	высокий	19	высокий	17	средний	10	средний	12	высокий	13	выше средней	28	выше средней	25	выше средней	25	выше средней	28
4	тн	средний	65	высокий	15	высокий	14	высокий	13	средний	11	высокий	12	выше средней	28	выше средней	29	выше средней	29	выше средней	28