

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования»

На правах рукописи

ЯКУБОВА Фериде Рустемовна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ
ОБРАЗОВАНИЮ СРЕДСТВАМИ КИНОИСКУССТВА**

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, доцент

Мазниченко Марина Александровна

Москва-2023

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства.....	24
1.1. Педагогические задачи учителя инклюзивного образования в широком гуманистическом контексте	24
1.2. Готовность учителя к инклюзивному образованию: сущность, содержание, этапы формирования.....	50
1.3. Педагогический потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию и условия его реализации.....	71
Глава 2. Моделирование и апробация процесса формирования готовности учителей к инклюзивному образованию средствами киноискусства	103
2.1. Оценка готовности учителей к инклюзивному образованию.....	103
2.2. Вариативная модель формирования готовности учителей к инклюзивному образованию средствами киноискусства	127
2.3. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности учителей к инклюзивному образованию средствами киноискусства.....	160
Заключение.....	187
Список литературы.....	196
Приложение А. Диагностический комплекс для оценки готовности учителей к инклюзивному образованию.....	235
Приложение Б. Программа повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования».....	244
Приложение В. Карточка произведений киноискусства инклюзивно-педагогической тематики, систематизированных по категориям детей с особыми образовательными потребностями.....	259
Приложение Г. Карточка произведений киноискусства инклюзивно-педагогической тематики, систематизированных по педагогическим задачам инклюзивного образования.....	263
Приложение Д. Бланк анкетирования учителей перед началом опытнo-экспериментальной работы.....	266
Приложение Е. Бланк самооценки учителями знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования.....	271
Приложение Ж. Бланк самооценки учителями умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования.....	272
Приложение З. Бланк самооценки учителями способности проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению педагогических задач инклюзивного образования.....	273
Приложение И. Кинопортфолио учителя.....	274
Приложение К. Рабочие таблицы критерия Пирсона для оценки достоверности различий результатов исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей контрольной и экспериментальной групп.....	276

Введение

Актуальность темы исследования. В стратегических и нормативно-правовых документах сферы образования Российской Федерации (Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральные проекты «Современная школа», «Успех каждого ребенка», Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. и др.) подчеркивается необходимость дальнейшего развития инклюзивного образования и системы непрерывного образования специалистов для работы в условиях инклюзии.

В российской образовательной практике, нормативно-методических документах превалирует понимание инклюзивного образования как «создания необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья» (п. 5.1 ст. 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

В то же время в педагогической науке и практике представлено также понимание инклюзии в более широком – гуманистическом контексте – как включения обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) или высоким риском дискриминации в школьное сообщество, в образовательный процесс, в учебное и социальное взаимодействие при уважении и сохранении их личностных особенностей, уникальности (А.Ю. Шеманов). Целевые ориентиры инклюзивного образования в таком понимании смещаются с освоения детьми с ООП образовательной программы на развитие у них навыков, пригодных для жизни, включение их в детский коллектив, детско-взрослое сообщество, социальную жизнь школы, с конкуренции (выявление и поддержка сильных и успешных в учебе учеников) на партнерство. Ключевыми ценностями инклюзивного образования выступают принятие и ответственность педагогов за разнообразие в детских коллективах, создание в школе адаптивной образовательной среды. Более широко представлены категории детей с особыми образовательными потребностями: жертвы домашнего насилия и школьного буллинга, инофоны (для которых язык преподавания и доминирующая этнокультура не являются родными), пред-

ставители национальных и религиозных меньшинств, молодежных субкультур (Н.А. Ливенцева). Такое гуманистическое понимание инклюзивного образования представлено в отечественных концепциях педагогической поддержки развития детско-взрослой общности в инклюзивном образовании (Н.Н. Михайлова, И.Ю. Шустова, С.М. Юсфин), адаптивного образования (Г.Ф. Кумарина), адаптивной школы (Е.А. Ямбург), в зарубежных концепциях «приспособленного обучения» (Г. Иттерстад, Э.И. Леонгард), инклюзивной культуры школы (S. Carrington, J. Elkins, Т. Бут, М. Эйнскоу) и др.

В настоящем исследовании мы обращаемся к трактовке инклюзивного образования в широком гуманистическом контексте. С «вызовами» такого образования сталкивается каждый учитель. Для успешного ответа на такие вызовы учитель должен обладать особым качеством – готовностью к инклюзивному образованию. Формирование такой готовности должно начинаться в период профессионального обучения в колледже или вузе и продолжаться в течение всего периода профессиональной деятельности учителя как «непрерывная адаптация к разнообразию характеристик детей и соответствующим образовательным нуждам» (Р. Соловей). В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года ставится задача подготовки студентов «к работе с различными категориями детей (лица с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети, работа с полиэтническим, поликонфессиональным составом обучающихся и др.)».

Сущность и содержание готовности к инклюзивному образованию, средства ее формирования у будущих и практикующих педагогов являются предметом многочисленных исследований. Однако в имеющихся исследованиях:

– готовность учителя к инклюзивному образованию рассматривается с позиций его узкого понимания как обучения детей с ОВЗ и инвалидностью в условиях массовой школы, целевыми ориентирами которого выступают освоение образовательной программы, выявление и компенсация (коррекция) нарушений здоровья и развития, препятствующих ее освоению;

– содержание готовности учителя к инклюзивному образованию представлено преимущественно специальными знаниями, умениями, навыками, компетенциями, составляющими инклюзивную компетентность. При этом недостаточно внимания уделяется содержанию, представляющему основы инклюзивной культуры (принятие философии и ценностей инклюзивного образования и их реализация в собственной практике, желание работать в условиях инклюзии и с различными категориями детей с ООП, актуальные для инклюзивного образования нравственные и волевые качества, способность преодолевать возникающие трудности). В то же время экспериментальные исследования (А. Dyson, Р. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson, F. Gallannaugh, A. De Boer, S.J. Pijl, A. Minnaert) показывают, что значимым фактором успешной работы учителя в условиях инклюзии выступает переживание «опыта трансформации» – изменения установок в отношении учеников с ООП, освоения новых профессиональных навыков, сценариев построения педагогического взаимодействия;

– в содержании готовности не представлены универсальные педагогические задачи инклюзивного образования, которые учитель решает в работе с различными категориями обучающихся с ООП с целью включения их в школьное сообщество и образовательный процесс;

– процесс формирования готовности учителя к инклюзивному образованию проектируется как конечный, рассчитанный на конкретный временной промежуток. В то же время для успешного инклюзивного образования необходимо непрерывное формирование и саморазвитие такой готовности.

Для восполнения названных пробелов необходимо найти и обосновать средство формирования готовности учителя к инклюзивному образованию, обеспечивающее непрерывное формирование и саморазвитие как базовых (ценности, отношения, установки), так и функциональных (знания, умения, навыки, компетенции) компонентов такой готовности, овладение учителем опытом решения универсальных педагогических задач инклюзивного образования в работе с различными категориями обучающихся, трансформации ценностей, отношений, установок, профессионального мировоззрения и опыта. Мы предположили, что в

качестве такого средства может выступить киноискусство. Обращение к данному средству обусловлено следующими фактами:

- кино- и медиаматериалы становятся все более популярным информационным каналом, в том числе среди учителей;

- в отечественном и зарубежном кинематографе представлен широкий спектр фильмов о различных категориях детей с ООП, о различных аспектах и проблемах их инклюзивного, специального и семейного образования;

- киноискусство является способом художественно-образного отражения педагогической действительности, ее интуитивно-чувственного познания, обладающим важными для формирования готовности учителя к инклюзивному образованию характеристиками: эмоциональность, образность, сюжетность (ситуативность) отражения педагогической действительности, обозначение ее нравственной и социальной проблематики;

- просмотр и анализ фильмов, в которых представлено инклюзивное образование в разных странах, в разные исторические периоды, позволяет сформировать у учителя более глубокое понимание инклюзии с позиций разных педагогических культур;

- обращение к произведениям киноискусства позволяет не только сформировать у учителя готовность к инклюзивному образованию, но и готовность применять произведения киноискусства как педагогическое средство в инклюзивном образовании, актуальность которой обозначена как одна из стратегических задач российского образования (Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета по культуре и искусству от 27 октября 2020 г. (п.5 № Пр-77 от 23.01.2021), Всероссийский проект «Киноуроки в школах России» и др.).

В педагогической науке раскрыт потенциал киноискусства в решении различных задач профессиональной подготовки и непрерывного образования будущих и практикующих учителей. Однако объектом научного изучения не стали потенциал киноискусства в формировании у практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию, педагогические условия и модель его реализации в

методической работе с учителями в образовательной организации. Все выше сказанное подтверждает актуальность научного изучения темы «Формирование готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства».

Основные понятия исследования:

Инклюзивное образование – создание учителем педагогических условий для включения в образовательный процесс, детский (ученический) коллектив, школьное сообщество, социальную жизнь школы различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальных личностных особенностей, разнообразия в детском коллективе.

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями – дети, имеющие физические, интеллектуальные, поведенческие, социальные, эмоциональные, языковые, этнокультурные и другие особенности, повышающие риски социальной изоляции и (или) возникновения трудностей в освоении образовательной программы.

Педагогические задачи инклюзивного образования – универсальные педагогические задачи, решаемые учителем с целью включения в детский коллектив, образовательный процесс различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальности, разнообразия в детском коллективе.

Готовность учителя к инклюзивному образованию – синтез свойств и характеристик личности учителя, представляющих основы инклюзивной культуры (базовые компоненты) и инклюзивной компетентности (функциональные компоненты), обуславливающих успешное решение педагогических задач инклюзивного образования, способность преодолевать барьеры и трудности, возникающие в их решении.

Потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию – свойства произведений киноискусства (эмоциональность, образность, сюжетность представления инклюзивной педагогической действительности, ее нравственная и социальная проблематизация), которые при создании определенных педагогических условий способствуют формированию у учи-

теля личностных и профессиональных качеств, входящих в структуру готовности к инклюзивному образованию.

Вариативная модель формирования готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства – обобщенное описание принципов, целевых ориентиров, этапов, содержания, педагогического инструментария процесса формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства, который может быть организован в вертикальном (повышение квалификации) или горизонтальном (педагогический киноклуб) формате.

Степень разработанности проблемы. Сущность и содержание готовности к инклюзивному образованию, средства ее формирования у будущих и практикующих педагогов являются предметом многочисленных исследований (С.В. Аলেখина, И.В. Возняк, Д.В. Воробьева, С.Е. Гайдукевич, В.З. Кантор, О.В. Карынбаева, Е.В. Кетриш, Е.Ю. Коновалова, О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, С.А. Черкасова и др.). Исследователями раскрыты компоненты такой готовности, критерии и показатели ее сформированности, этапы формирования. При этом в содержании готовности представлены преимущественно функциональные компоненты (знания, умения, навыки, компетенции). Отдельные личностные компоненты изучены в самостоятельных исследованиях вне связи друг с другом и с функциональными компонентами: психологическая готовность к инклюзивному образованию (Д.В. Воробьева, О.В. Данилова, Т.Н. Черномырдина), эмпатийная готовность (Е.Н. Михайлова, Н.А. Ефремова-Шершукова), профессиональная толерантность к детям с ограниченными возможностями здоровья (А.В. Демчук), ценностные приоритеты (Г.Ю. Козловская), этика общения (Е.В. Богданова), коммуникативная компетентность (Е.Ю. Сысоева) и т.п.

В педагогической науке разработаны различные средства формирования у будущих и практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию: тематические курсы повышения квалификации (И.В. Возняк, О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, J.S. Agbenyega, S. Klibthong и др.); контекстное, проектное обучение, решение практико-ориентированных задач и ситуаций (Т.Г. Зубарева,

Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк и др.); различные формы методического сопровождения учителей – модерация, консультирование, наставничество, тьюторство (И.В. Возняк), педагогическое сопровождение в преодолении инновационных барьеров (Д.А. Петров), личностно-профессиональных затруднений (Е.В. Голубничная). Предлагаемые средства направлены в основном на формирование функциональных компонентов готовности. В отдельных научных исследованиях обозначены средства формирования базовых компонентов, такие как концентрация на нравственно-значимых событиях; деятельность, побуждающая к нравственной рефлексии (Е.В. Кетриш); гуманитарные технологии (О.С. Кузьмина); психолого-педагогический тренинг (С.А. Черкасова). При этом не определено педагогическое средство, позволяющее комплексно формировать базовые и функциональные компоненты готовности, не разработан процесс его применения в методической работе с учителями.

Педагогический потенциал киноискусства и способы его реализации изучаются в рамках таких тематических направлений, как кинопедагогика (О.А. Баранов, А.К. Бернатоните, И.В. Вайсфельд, А.М. Гельмонт, С.Н. Пензин, Ю.М. Рабинович, Л.К. Раундсепп, И.А. Челышева, J. P. N. Bradley, D.R. Cole и др.) и медиаобразование (Л.М. Баженова, Г.П. Максимова, Е.А. Плотникова, Н.П. Рыжих, Ю.Н. Усов, И.А. Фатеева, А.В. Федоров, С. Bazalgette, E. Bevort, J. Savino и др.).

В научных исследованиях выявлен потенциал киноискусства в решении различных задач профессиональной подготовки и непрерывного образования учителя: формирование профессионального мировоззрения, отношения к педагогической профессии как к призванию (О.В. Ситникова), духовно-нравственной культуры (Л.В. Осипова), индивидуального стиля педагогической деятельности (Г.А. Никитина); популяризация и иллюстрация научных знаний, повышение мотивации их применения в педагогической деятельности (Д.М. Игнатов, Д.Ф. Ильясов, Е.С. Капинова, Е.В. Конькина, О.Л. Осадчук, Т.Н. Педан, Е.А. Селиванова); формирование профессиональных педагогических (Н.М. Науменко, О.С. Шаврыгина), психологических (О.А. Быстрицкий) и общекультурных (В.А. Менг) компетенций, коммуникативных умений (З.У. Колокольникова, Д.Д. Мосинцев), го-

товности к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися (Н.Н. Журба, К.С. Задорин, А.В. Кисляков, Л.Е. Идиатуллина), к решению задач в сфере сохранения социального здоровья детей (Н.В. Иванова, М.А. Виноградова, А.В. Красушкина). При этом недостаточно изучен потенциал киноискусства в формировании у практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию, не определены условия, не разработана модель его реализации.

Выполненный анализ обозначил следующие **противоречия**:

- между целесообразностью рассмотрения сущности, содержания, этапов формирования готовности учителя к инклюзивному образованию в его широком гуманистическом понимании как включения в школьное сообщество многообразных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальности, разнообразия и узким пониманием инклюзивного образования в существующих исследованиях готовности учителя к нему;

- между потенциалом киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию и отсутствием научного описания такого потенциала и педагогических условий его реализации;

- между возможностью формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию на материале и средствами киноискусства и неразработанностью модели такого формирования в процессе курсовой и межкурсовой подготовки, вертикального и горизонтального обучения, методической работы с учителями.

Исходя из данных противоречий, определена **проблема исследования**: могут ли произведения киноискусства выступить средством формирования готовности учителя к инклюзивному образованию и при каких условиях?

Объект исследования: подготовка практикующих учителей к решению задач инклюзивного образования.

Предмет исследования: киноискусство как средство формирования у практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что привлечение произведений киноискусства будет способствовать формированию у практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию при следующих условиях:

– готовность к инклюзивному образованию будет рассматриваться в широком гуманистическом контексте, понимающем инклюзию как включение в школьное сообщество многообразных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальности: одаренных, с ОВЗ и инвалидностью, с эмоциональными и поведенческими особенностями, мигрантов и инофонов, представителей различных меньшинств, с атипичной внешностью, сирот и находящихся на попечении, попавших в трудную жизненную ситуацию или социально опасное положение;

– в содержание готовности будут включены базовые и функциональные компоненты, обеспечивающие успешное решение учителем универсальных педагогических задач инклюзивного образования;

– субъектами методической работы с учителями в образовательной организации будут созданы педагогические условия, направленные на актуализацию потенциала киноискусства в формировании компонентов готовности учителей к инклюзивному образованию, связанные с отбором киноматериала по комплексу критериев, созданием личностно-ориентированных ситуаций и организацией самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам;

– этапы формирования у учителя готовности к инклюзивному образованию будут выстраиваться последовательно-концентрически (по типу «матрешки»): сначала будут формироваться базовые компоненты готовности, составляющие основы инклюзивной культуры, а затем на их основе – функциональные компоненты, представляющие инклюзивную компетентность;

– будет систематически проводиться методическая работа с учителями, направленная на формирование у них готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства, на основе вариативной модели, реализуемой в зависимости от текущего плана методической работы в вертикальном или горизонтальном формате с соблюдением принципов вариативности, последовательно-концентрического формирования компонентов готовности, связи киноматериала с практической деятельностью и личным опытом учителя, прочности, индивидуализации, непрерывности, воспитательной доминанты;

– диагностика сформированности у учителя компонентов готовности к инклюзивному образованию будет проводиться на основе диагностического комплекса, раскрывающего набор критериев, показателей и диагностических методик.

В соответствии с целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Уточнить понятие «готовность учителя к инклюзивному образованию» с позиций широкого гуманистического понимания инклюзии в образовании.

2. На основе систематизации педагогических задач инклюзивного образования, решаемых учителем в работе с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями, уточнить содержание готовности учителя к инклюзивному образованию.

3. Раскрыть педагогический потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию и педагогические условия его реализации.

4. Описать этапы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию.

5. Разработать диагностический комплекс для оценки готовности учителя к инклюзивному образованию.

6. Разработать и реализовать в ходе опытно-экспериментальной работы вариативную модель формирования у учителя готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– с позиций широкого гуманистического понимания инклюзии в образовании уточнено понятие готовности учителя к инклюзивному образованию: синтез свойств и характеристик личности учителя, обуславливающих успешное решение им педагогических задач инклюзивного образования в работе с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями и преодоление возникающих трудностей;

– систематизированы педагогические задачи инклюзивного образования, решаемые учителем в работе с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями: аксиологические, самообразовательные, диагностические, конструкторские, проектировочные, коммуникативные, мобилизационные, информационные, ориентационные, организаторские, коррекционно-развивающие; для каждой задачи дифференцировано общепедагогическое и инклюзивное содержание; определены необходимые для его реализации профессионально-личностные характеристики учителя;

– с учетом педагогических задач инклюзивного образования уточнено содержание готовности учителя к инклюзивному образованию, представленное базовыми компонентами, составляющими основы инклюзивной культуры (аксиологический, мотивационный, нравственно-волевой) и функциональными компонентами, представляющими инклюзивную компетентность (когнитивный, операциональный, рефлексивный);

– раскрыт педагогический потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию, заключающийся в возможности выполнения взаимосвязанных функций (аксиологическая, мотивирующая, воспитывающая, популяризаторская, иллюстративная, оценочная);

– определены педагогические условия актуализации потенциала киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию: отбор произведений киноискусства инклюзивно-педагогической тематики по комплексу критериев; создание на материале и средствами киноискусства личностно-ориентированных ситуаций, обеспечивающих позитивные изменения характери-

стик личности учителя, входящих в структуру готовности; организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам;

– обоснован последовательно-концентрический (по типу «матрешки») способ выстраивания этапов формирования у учителя готовности к инклюзивному образованию: первые три этапа (ценностно-смысловой, мотивационный, воспитывающий) направлены на формирование базовых компонентов готовности; следующие три этапа (информационный, практический, коррекционно-развивающий) предполагают формирование функциональных компонентов готовности на основе базовых; при этом каждый предыдущий компонент готовности выступает основой для формирования последующих;

– разработана вариативная модель формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства, которая может быть реализована в вертикальном (программа повышения квалификации, работа с фильмокейсами в межкурсовой период) или горизонтальном (проведение заседаний профессионального сообщества «Педагогический киноклуб», размещение материалов, организация обсуждений фильмов и выполненных фильмокейсов в тематическом телеграм-канале) форматах и раскрывает принципы, задачи, модульное содержание и педагогический инструментарий процесса формирования названной готовности средствами киноискусства.

Теоретическая значимость результатов исследования:

– расширены научные представления о содержании педагогической деятельности учителя в инклюзивном образовании с позиций его понимания в широком гуманистическом контексте (определены педагогические задачи инклюзивного образования, решаемые учителем в работе с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями); о профессионально-значимых качествах личности учителя (готовность к инклюзивному образованию); о содержании и этапах формирования готовности учителя к инклюзивному образованию (предложена авторская трактовка ее содержания как совокупности базовых и функциональных компонентов, обосновано последовательно-концентрическое (по типу «матрешки») построение этапов ее формирования);

– уточнено соотношение понятий «готовность к инклюзивному образованию», «инклюзивная компетентность», «инклюзивная культура»: инклюзивная культура представлена в содержании базовых компонентов готовности, инклюзивная компетентность – в содержании функциональных компонентов, готовность к инклюзивному образованию выступает предпосылкой для дальнейшего развития инклюзивной культуры и инклюзивной компетентности;

– внесен вклад в развитие теории непрерывного профессионального образования учителя посредством обнаружения новых педагогических возможностей произведений киноискусства (как средства формирования готовности учителя к инклюзивному образованию) и определения условий их реализации.

Практическая значимость исследования:

– разработанный и апробированный диагностический комплекс для оценки готовности учителя к инклюзивному образованию (критерии, показатели, методики диагностики, способы обработки и интерпретации результатов) позволит методической службе общеобразовательной организации выявлять профессиональные дефициты и затруднения учителей с целью их последующего преодоления;

– авторская программа повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования» позволит на материале и средствами киноискусства формировать у учителей базовые и функциональные компоненты готовности к инклюзивному образованию в организациях высшего и дополнительного профессионального образования, реализующих программы дополнительного педагогического образования;

– вариативная модель формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства позволит повысить качество организации методической работы с учителями в общеобразовательной организации;

– картотека фильмов инклюзивно-педагогической тематики, систематизированных по категориям детей с ООП и по педагогическим задачам инклюзивного образования, фильмокейсы для самостоятельной работы с киноматериалом выступают эффективным средством преодоления профессиональных затруднений учителей в решении задач инклюзивного образования.

Внедрение результатов исследования будет способствовать повышению мотивации учителей к работе в условиях инклюзивного образования, психологической удовлетворенности такой работой и ее результативности.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выступили:

– гуманистические концепции инклюзивного образования как включения в школьное сообщество многообразных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальности и разнообразия в детских коллективах (Н.Н. Михайлова С.М. Юсфин);

– комплексный подход к пониманию структуры готовности учителя к инклюзивному образованию, рассматривающий ее как совокупность личностной и профессиональной готовности (С.В. Алехина, Д.В. Воробьева, Н.Н. Малярчук, В.В. Хитрюк, О.Б. Янусова);

– аксиологический и культурологический подходы к пониманию сущности готовности учителя к инклюзивному образованию и к отбору средств ее формирования, основанные на приоритете ценностного компонента над информационным, инклюзивной культуры над инклюзивной компетентностью в составе такой готовности (Т. Бут, Г.Ю. Захарова, М.А. Колокольцева, В.В. Хитрюк, М. Эйнскоу);

– личностно-ориентированный подход, основывающийся на теории личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков), в соответствии с которым акцент в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию ставится на позитивные изменения качеств личности учителя, актуальных для инклюзивного образования, посредством создания личностно-ориентированных ситуаций.

Теоретической основой исследования выступили:

– концепции «приспособленного обучения» (Г. Иттерстад, Э. И. Леонгард), педагогической поддержки развития детско-взрослой общности в инклюзивном образовании (Н.Н. Михайлова, И.Ю. Шустова, С.М. Юсфин), инклюзивной

культуры школы (Т. Бут, М. Эйнскоу, S. Carrington, J. Elkins), рассматривающие инклюзивное образование в широком гуманистическом контексте;

– научные описания потенциала киноискусства в подготовке будущих и практикующих педагогов и способов его реализации (Н.Н. Журба, К.С. Задорин, Л.Е. Идиатуллина, Д.Ф. Ильясов, А.В. Кисляков, З.У. Колокольникова, Е.В. Конькина, Д.Д. Мосинцев, Н.М. Науменко, Г.А. Никитина, Е.А. Селиванова, О.В. Ситникова, О.С. Шаврыгина, А.В. Щербаков);

– обоснования возможностей киноискусства в инклюзивном образовании и подготовке педагогов к нему (О.А. Быстрицкий, Н.А. Ефремова-Шершукова, О.Н. Ертанова, М.А. Колокольцева, Е.Н. Михайлова).

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие методы исследования: анализ педагогических, философских, психологических исследований, нормативно-правовых, стратегических, методических документов сферы образования; сравнение организации инклюзивного образования в России и за рубежом; систематизация педагогических задач инклюзивного образования; проектирование содержания и этапов формирования готовности учителей к инклюзивному образованию; анкетирование, тестирование учителей, самооценка готовности к инклюзивному образованию; моделирование процесса формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства; опытно-экспериментальная работа по реализации модели; отбор адекватных задачам опытно-экспериментальной работы произведений киноискусства по комплексу критериев; математическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы, в т. ч. с помощью методов математической статистики.

База и этапы исследования. Исследование проводилось на базе общеобразовательных организаций Краснодарского края и Республики Крым со значительным числом обучающихся с особыми образовательными потребностями (мигранты, инофоны, ученики с эмоциональными и поведенческими особенностями, атипичной внешностью, с ОВЗ и инвалидностью), имеющих инклюзивные и коррек-

ционные классы. В общей сложности в исследование включено 246 участников: предварительная диагностика готовности к инклюзивному образованию – 131 учитель общеобразовательных организаций Краснодарского края и Республики Крым; опытно-экспериментальная работа – 115 учителей, в т. ч. 76 педагогов МОБУ гимназии № 6 города Сочи и 39 педагогов МБОУ «Зареченская школа» Симферопольского района Республики Крым.

Исследование проводилось в период с 2015 по 2023 г. в четыре этапа:

На **первом этапе** обобщались отечественные и зарубежные концепции инклюзивного образования, определена методологическая основа исследования – широкое гуманистическое понимание инклюзии в образовании, уточнялись задачи, решаемые учителем в условиях инклюзивного образования, изучались возникающие в их решении проблемы и трудности, уточнены содержание и этапы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию.

На **втором этапе** разработан диагностический комплекс и проведена диагностика исходного уровня готовности учителей Краснодарского края и Республики Крым к инклюзивному образованию, выявлены имеющиеся дефициты, осуществлялся поиск оптимального средства формирования готовности практикующих учителей к инклюзивному образованию, позволяющего формировать как базовые, так и функциональные компоненты. В качестве такого средства избрано и обосновано киноискусство. Выявлен и описан потенциал киноискусства в формировании компонентов готовности учителя к инклюзивному образованию, определены педагогические условия его реализации. Осуществлялся просмотр и отбор фильмов инклюзивно-педагогической тематики для дальнейшего применения в работе с учителями.

На **третьем этапе** разработаны вариативная модель формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства, методическое обеспечение реализации модели. Осуществлялась пилотная апробация и доработка модели.

На **четвертом этапе** спланирована и проведена опытно-экспериментальная работа с учителями, направленная на формирование у них готовности к инклю-

зивному образованию средствами киноискусства, обработаны и интерпретированы ее результаты, осуществлялось окончательное оформление текста диссертации и автореферата.

Положения, выносимые на защиту:

1. Готовность учителя к инклюзивному образованию необходимо рассматривать с позиций широкого гуманистического понимания такого образования как совокупность личностных и профессиональных качеств учителя, обеспечивающих включение в школьное сообщество многообразных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальности и разнообразия.

2. Учитель должен быть подготовлен к решению следующих педагогических задач инклюзивного образования: аксиологические, самообразовательные, диагностические, конструкторские, проектировочные, коммуникативные, мобилизационные, информационные, ориентационные, организаторские, коррекционно-развивающие.

3. Содержание готовности учителя к инклюзивному образованию включает базовые компоненты (аксиологический, мотивационный, нравственно-волевой), составляющие основы инклюзивной культуры, и функциональные компоненты (когнитивный, операциональный, рефлексивный), представляющие инклюзивную компетентность. Этапы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию (ценностно-смысловой, мотивационный, воспитывающий, информационный, практический, коррекционно-развивающий) необходимо выстраивать последовательно-концентрически (по типу «матрешки»): базовые компоненты готовности выступают основой для формирования функциональных компонентов, каждый предыдущий компонент – основой для формирования последующих.

4. Диагностику готовности учителя к инклюзивному образованию необходимо осуществлять с применением диагностического комплекса, раскрывающего критерии (ценностно-декларативный, ценностно-практический, обще-мотивационный, специально-мотивационный, нравственный, волевой,

знаниевый, операциональный, рефлексивный), соответствующие им показатели и методики диагностики (психодиагностическое тестирование, опросники, решение педагогических ситуаций, самооценка компонентов готовности).

5. Киноискусство обладает как педагогическим потенциалом в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию, который выражается в возможности выполнения конструктивных функций (аксиологическая, мотивирующая, воспитывающая, популяризаторская, иллюстративная, оценочная), так и риском негативного влияния на формирование названной готовности в случае актуализации деструктивных функций (дезориентационная, демотивирующая, нигилистическая, дезорганизирующая, искажающая). Для реализации педагогического потенциала необходимо создание специальных условий: отбор произведений киноискусства по комплексу критериев (ценностно-смысловая емкость, адекватность научным теориям, духовно-нравственное содержание, утверждение гуманистических педагогических ценностей инклюзии, высокий эмоциональный отклик, результативность представленных инклюзивных образовательных практик, привлекательные образы участников инклюзивного образования, проблематизация инклюзивной педагогической действительности, отражение проблем, волнующих учителей и возникающих в их деятельности); создание средствами киноискусства личностно-ориентированных ситуаций, обеспечивающих позитивные изменения характеристик личности учителя, входящих в структуру готовности; организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам, направленным на актуализацию конструктивных функций произведений киноискусства в формировании готовности.

6. Процесс формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства строится на основе вариативной модели, которая может быть реализована в вертикальном (программа повышения квалификации, работа с фильмокейсами в межкурсовой период) или горизонтальном (проведение заседаний профессионального сообщества

«Педагогический киноклуб», размещение материалов, организация обсуждений фильмов и выполненных фильмокейсов в тематическом телеграм-канале) форматах и раскрывает принципы, задачи, модульное содержание, педагогический инструментарий процесса формирования названной готовности средствами киноискусства.

Обоснованность и достоверность положений и результатов исследования определены продуманной логикой его построения; опорой на широкий круг отечественных и зарубежных источников; выбором методологической базы, адекватной цели исследования; применением широкого спектра валидных и надежных методик, корректностью их применения; проведением опытно-экспериментальной работы по формированию у учителей средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию; достоверностью эмпирических данных, подтверждением значимости различий в уровнях сформированности компонентов готовности к инклюзивному образованию у учителей экспериментальной группы с помощью методов математической статистики; широкой научной апробацией результатов исследования; опорой на личный опыт педагогической работы диссертанта в инклюзивном образовании в качестве тьютора, преподавателя.

Личный вклад соискателя состоит в определении направления и темы исследования, постановке научной проблемы, выдвижении и проверке гипотез о способах ее решения, разработке программы исследования, анализе теоретического материала, разработке вариативной модели формирования у учителей средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию, авторского курса повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования», программы заседаний педагогического киноклуба, диагностического комплекса для оценки готовности учителей к инклюзивному образованию, планировании и непосредственном личном участии в проведении опытно-экспериментальной работы, обработке результатов этой работы и оформлении их в виде научных статей и текста диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи и результаты исследования отражены в 40 публикациях, апробировались на 20-ти научно-практических конференциях, а также посредством выполнения научного проекта № ФНИ-ГО-20.1/4 «Разработка и внедрение в образовательных организациях Краснодарского края методик диагностики, модели, образовательных программ и технологий формирования инклюзивной культуры педагога и других участников образовательных отношений» при финансовой поддержке Кубанского научного фонда. Материалы исследования были представлены на заседаниях кафедр педагогического и психолого-педагогического образования, психологии и дефектологии Сочинского государственного университета, кафедры специального (дефектологического) образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова, лаборатории развития личности в образовании Института стратегии развития образования Российской академии образования, а также на совещаниях, семинарах, заседаниях методических объединений, педагогических советах МОБУ гимназий № 6, № 15, № 44, СОШ № 10, № 11, № 24 города Сочи, МБОУ «Зареченская школа» Симферопольского района Республики Крым, на курсах повышения квалификации учителей Краснодарского края и Республики Крым.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Тема и результаты диссертационного исследования соответствуют отрасли «Педагогические науки» и паспорту специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования, в частности:

П. 13. Развитие непрерывного образования. Взаимосвязь формального, неформального и информального образования: разработана вариативная модель формирования готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства, которая может быть реализована в формальном (повышение квалификации) или неформальном (педагогический кино клуб) образовании.

П. 15. Профессиональная деятельность педагога: сущность, структура, функции, изменения под влиянием объективных факторов и субъективных при-

чин: уточнены специфические задачи, решаемые учителем в условиях инклюзивного образования.

П. 17. Инклюзивное образование лиц, для которых ограничен доступ к образованию на основании социально-приписываемых или предполагаемых различий: уточнены категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, на включение которых в школьное сообщество и образовательный процесс должно быть направлено инклюзивное образование; готовность учителя к инклюзивному образованию обоснована как важное условие успешности инклюзивного образования перечисленных категорий обучающихся.

П. 18. Индивидуализация и дифференциация образования. Гуманизация образования: обоснована необходимость рассмотрения готовности учителя к инклюзивному образованию в широком гуманистическом контексте; принятие учителем гуманистических ценностей инклюзии и их реализация в собственной педагогической деятельности обоснованы как важная составляющая готовности к инклюзивному образованию (аксиологический компонент).

Структура диссертации состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Список литературы включает 330 источников, в том числе 50 источников на иностранном языке. В приложениях представлены диагностический комплекс для оценки готовности учителя к инклюзивному образованию, картотека фильмов инклюзивно-педагогической тематики, программа авторского курса повышения квалификации, результаты оценки статической значимости результатов опытно-экспериментальной работы.

Глава 1. Теоретические основы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию средствами киноискусства

1.1. Педагогические задачи учителя инклюзивного образования в широком гуманистическом контексте

Для того, чтобы понимать сущность и содержание готовности учителя к инклюзивному образованию, необходимо уточнить задачи, которые решает учитель в условиях такого образования. Такие задачи могут быть рассмотрены с позиций различных пониманий сущности и целевых ориентиров инклюзивного образования, представленных в отечественной и зарубежной образовательной практике и педагогической науке.

Задачами настоящего параграфа выступают обоснование рассмотрения сущности готовности учителя к инклюзивному образованию с позиций его широкого гуманистического понимания как включения в школьное сообщество многообразных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) с сохранением разнообразия в детском коллективе; систематизация универсальных педагогических задач инклюзивного образования, решаемые учителем в работе с различными категориями детей с ООП, часто встречающихся трудностей в их решении, что послужит основой для уточнения содержания готовности учителя к инклюзивному образованию и этапов ее формирования.

Инклюзивное образование (от французского «inclusif» – включающий в себя) – термин, используемый в научных исследованиях, нормативно-методических документах, образовательной практике для описания процесса получения образования обучающимися с особыми образовательными потребностями совместно со сверстниками без таких потребностей в общеобразовательных (массовых) школах [92]. Данный термин официально закреплен на международном уровне в 1994 году Саламакской декларацией о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями.

В образовательной практике, наряду с термином «инклюзивное образование», используются также понятия «включенное обучение», «совместное обучение», «интеграция», «включение», «мейнстриминг». Так, в немецкоязычных странах термин «инклюзия» употребляется сравнительно редко – чаще употребляют понятие «интеграция» [210]. В странах, ориентирующихся на американскую образовательную модель, более распространен термин «инклюзия» [211].

Г. Иттерстад дифференцирует термины «интеграция» и «инклюзия» следующим образом: интеграция предполагает приспособление ребенка с особыми образовательными потребностями к условиям обучения в массовой школе; инклюзия «направлена на изменение условий обучения в школах так, чтобы сами эти условия были приспособлены к нуждам всех категорий учащихся» [95, с. 43].

Наряду с инклюзивным образованием, существуют и другие формы получения образования обучающимися с особыми образовательными потребностями: специальное образование, основанное на эксклюзии (сегрегировании, обособлении) обучающихся с особыми образовательными потребностями (например, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, с тяжелыми нарушениями зрения, слуха, речи и т.п.), обучении их в специальных учебных заведениях по специальным программам; обучение в коррекционных классах в массовых школах; домашнее обучение; семейное обучение. При этом, если в России инклюзивное образование постепенно вытесняет специальные школы и коррекционные классы (модель «поглощения» (Н.М. Назарова [163]), то в Японии реализуется модель «сосуществования», когда, «наряду с инклюзией, функционируют специальные школы для детей с нарушениями в развитии, охватывающие все ступени обязательного образования» [92, с. 2].

В России до 90-х годов XX века преобладало специальное (эксклюзивное) образование детей с особыми образовательными потребностями: создавались специальные школы, школы-интернаты для одаренных детей, подростков с девиантным поведением, обучающихся с различными нарушениями здоровья (нарушения слуха, зрения, умственная отсталость и т.п.). При этом Л.С. Выготский – ведущий российский ученый в сфере дефектологии (коррекционной педа-

гогики) – отмечал важность инклюзии в образовании: «...глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций» [44, с. 52].

Практика инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в массовой школе раньше всего (с 60-х годов XX века) стала внедряться в скандинавских странах и США [53].

К концу XX века инклюзивные практики получили распространение в образовательных системах ряда других стран. Гуманистические нормы и ценности инклюзии были закреплены в международных документах, принятых многими странами, в том числе Российской Федерацией: Всеобщая декларация прав человека, Конвенция ООН о правах ребенка, Конвенция о правах инвалидов, Декларация о правах инвалидов, Всемирная программа действий в отношении инвалидов, Декларация о правах умственно отсталых лиц, Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, упомянутая выше Саламакская декларация и др.

В России инклюзивное образование стало внедряться с начала 90-х годов XX века в отдельных образовательных организациях Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска и некоторых других городов. Внедрение инклюзивного образования началось со стартового проекта «Ковчег», который предполагал совместное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками [54]. В начале 2000-х годов была создана нормативная база такого образования, которая нашла отражение в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [235], в федеральных государственных образовательных стандартах [195; 236] и ряде других документов. Разработано методическое обеспечение внедрения инклюзивного образования [3; 93; 94; 224]. Созданы ресурсные и научно-методические центры, оказывающие методическую поддержку педагогам и образовательным организациям, реализующим инклюзивное образова-

ние обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Проводится повышение квалификации педагогов по вопросам инклюзии. Однако системного внедрения инклюзивного образования в России не произошло до настоящего времени, что связано как с отсутствием необходимых материально-технических и организационных условий (переполненность классов, отсутствие необходимого учебного оборудования, инклюзивной образовательной среды), нехваткой специалистов (педагогов-дефектологов, тьюторов, педагогов-психологов), так и с неготовностью учителей к «трансформации профессионального опыта» для работы в условиях инклюзии: изменению ценностей, установок в отношении инклюзивного образования и отдельных категорий обучающихся с ООП, моделей педагогического общения, стереотипов педагогических действий, овладению новыми профессиональными навыками, новым инклюзивно-педагогическим опытом и др.

Выполненный анализ показал, что в образовательной практике и педагогической науке имеют место различные понимания инклюзивного образования, отличающиеся как по категориям обучающихся, на включение которых ставится акцент, так и по ценностным и целевым ориентирам.

Относительно **категорий обучающихся** имеют место два понимания инклюзивного образования:

- 1) как обучения в условиях массовой школы детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с целью их социализации;
- 2) как особой философии образования, направленной на создание вариативных условий для удовлетворения образовательных потребностей каждого обучающегося, включения их в школьное сообщество и призванной обеспечить доступность общего образования для всех категорий детей [97].

В российской образовательной практике доминирует первое понимание. С.В. Алехина отмечает в этой связи: «Сегодня в России инклюзивное образование развивается относительно детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Такое рассмотрение идеи инклюзии определенным образом сужает трактовку, принятую во всем мире, а, следовательно, и саму концепцию инклюзивного образования» [11, с. 7].

В развитых зарубежных странах (европейские страны, США, Канада) более распространено второе понимание.

При этом в разных странах имеются отличия в обозначении категорий обучающихся, для которых средствами инклюзии обеспечивается доступность образования. В развитых зарубежных странах (европейские страны, США) применяют термин «обучающиеся с особыми потребностями» («pupils with special needs») [211]. При этом не ставится акцент именно на образовательных потребностях и на освоении образовательной программы – не менее важными считаются школьная адаптация, принятие таких детей ученическим коллективом, школьным сообществом, усвоение ими норм и правил поведения в школе. Используются также термины «дети с проблемами в развитии», «дети с особенностями в развитии».

В российских нормативно-правовых документах, научных исследованиях и образовательной практике в последние два десятилетия в связи с принятием и реализацией Российской Федерацией ряда международных документов, регламентирующих инклюзивное образование, стал применяться термин «обучающиеся с особыми образовательными потребностями»; к данной категории отнесены:

– в профессиональном стандарте педагога: «обучающиеся, проявившие выдающиеся способности; обучающиеся, для которых русский язык не является родным; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; дети, оказавшиеся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях» [193];

– в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; обучающиеся, проявившие выдающиеся способности (показавшие высокий уровень интеллектуального развития и творческих способностей в определенной сфере учебной и научно-исследовательской деятельности, в научно-техническом и художественном творчестве, в физической культуре и спорте); обучающиеся с девиантным (общественно опасным) поведением [235].

Однако термин «особые образовательные потребности» так и не получил широкого распространения в отечественных нормативно-правовых документах и образовательной практике – гораздо чаще употребляется понятие «дети с ограни-

ченными возможностями здоровья» (ОВЗ). Так, например, словосочетание «обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» употребляется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 26 раз, «обучающиеся с особыми образовательными потребностями» – всего 2 раза [235].

Особые образовательные потребности рассматриваются в российской образовательной практике как фактор, обуславливающий необходимость создания в образовательной организации специальных условий для освоения ребенком образовательной программы. С этой целью разрабатываются адаптированные образовательные и коррекционно-развивающие программы, создается инклюзивная образовательная среда. Внимание педагогов концентрируется на «учете особенностей психофизического развития и состояния здоровья» [235, с. 37].

В рассмотрении готовности учителя к инклюзивному образованию мы считаем важным придерживаться расширенного понимания категорий обучающихся, что связано с ростом многообразия в современном обществе, возникновением у учителей ряда проблем, связанных с трудностями освоения образовательной программы, школьной адаптацией, включением в детский коллектив как обучающихся с особыми образовательными потребностями, так и с высоким риском дискриминации, школьной и социальной дезадаптации.

Инклюзивное образование в таком понимании должно иметь место практически в любой школе, в деятельности любого учителя, так как среди учеников любой массовой школы имеются дети с особыми образовательными потребностями или высоким риском дискриминации, для которых необходимо создавать специальные педагогические условия для включения их в школьное сообщество и для освоения ими образовательной программы. Это могут быть дети мигрантов и беженцев, инофоны (особенно в поликультурных, полиэтнических регионах России – Краснодарский, Ставропольский край, Республика Крым и др.), представители национальных меньшинств (народы Крайнего Севера), дети с эмоциональными и поведенческими особенностями (эмоциональная заторможенность или расторможенность, синдром дефицита внимания и гиперактивности, проявления аутистического, агрессивного, вызывающего (протестного), депрессивного пове-

дения и др.), «трудные» подростки с девиантными проявлениями в поведении, дети с атипичной внешностью (слишком высокий или маленький рост, чрезмерная полнота или худоба, деформации лица, ног, чрезмерная сутулость и т.п.).

Помимо различий в категориях обучающихся, существуют различия и в понимании ценностных и целевых ориентиров инклюзивного образования, что отражают следующие концепции инклюзии:

1) концепция «нормализации» [133], согласно которой задача инклюзивного образования – адаптировать ребенка с особыми образовательными потребностями к условиям, нормам и требованиям массовой школы, добиться освоения им базового уровня образовательной программы, ассимилировать ребенка-инофона в доминирующую культуру и т.п. При этом меняться (приспосабливаться к условиям массовой школы, нормам доминирующей культуры) должен ребенок с особыми потребностями, чтобы быть принятым одноклассниками, учителями, школой и обществом. Ключевыми целями инклюзивного образования в концепции «нормализации» выступают принятие ребенком с особыми потребностями школьных норм и правил и освоение им образовательной программы. Основные ценности инклюзии с позиций данной концепции – достижения, академические результаты обучающихся с особыми образовательными потребностями;

2) концепции «приспособленного обучения» (Г. Иттерстад), «адаптивной среды» (Г.Ф. Кумарина), «адаптивной школы» (Е.А. Ямбург), «инклюзивности как принципа образования» (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин) согласно которым инклюзия предполагает адаптацию школы к нуждам обучающихся с особыми образовательными потребностями, «наведение мостов» между подходами специальной педагогики и массовой школой» [262, с. 26]. При этом в концепции «приспособленного обучения» Г. Иттерстад также выделяет два подхода: «узкий», следуя которому, учитель «сосредоточивается на конкретном ученике, у которого в процессе обучения возникают проблемы», и «широкий», когда учитель «рассматривает проблемы ученика в контексте обучающей среды в целом» [95, с. 19]. А. Dyson, P. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson, F. Gallannaugh обозначают второй под-

ход как «экологию инклюзии», когда фокусировка на диагнозе учащегося с ОВЗ сменяется на контроль за групповой динамикой в классе [293].

Вторую группу концепций можно определить как гуманистические. Ключевыми целями инклюзивного образования, согласно данным концепциям, выступают включение всех детей, в том числе с особыми образовательными потребностями и высоким риском дискриминации, резко отличающихся от сверстников, в школьное сообщество, детский коллектив, социальную жизнь школы; обучение их навыкам, пригодным для жизни [322]. Ключевыми ценностями инклюзии выступают школьное сообщество (детско-взрослая общность), взаимная поддержка и сотрудничество, безусловное принятие учителем и обучающимися всех детей, вне зависимости от их особенностей, высокая сплоченность, поддержка друг друга, восприятие различных культурных групп (например, национальных меньшинств, подростковых субкультур) как равных, а не маргинальных [290], ответственность учителя за сохранение уникальности каждого ребенка и разнообразия в детском коллективе (*learners diversity within common groups*) [316]. Такое понимание представлено в трудах ряда отечественных и зарубежных ученых: Т. Бут, Н.Н. Михайлова, Д. Митчелл, Н.Я. Семаго, В.В. Хитрюк, М. Эйнскоу, С.М. Юсфин, N.J. Zollers, A.K. Ramanathan, M. Yu, S. Carrington, J. Elkins, J. Corbett, W. Kinsella, J. Senior и др. [34; 35; 92; 154; 243; 287; 290; 299; 329].

Успешная реализация гуманистической концепции инклюзивного образования требует серьезной трансформации профессионального опыта и личности учителя: изменения его ценностей, отношения к детям с особыми потребностями и к инклюзии в образовании, установок в отношении отдельных категорий обучающихся, моделей выстраивания педагогического взаимодействия, общения с отдельными учениками, инклюзивным классом, родителями [291; 293].

Однако, как показывают экспериментальные исследования (А.В. Алехина, НМ. Назарова и др.), такая трансформация происходит не всегда, что приводит к «имитации инклюзии», восприятию ее как «модной» темы, когда изменения происходят только на организационном и административно-управленческом уровнях и не затрагивают систему ценностей учителей, и через это – «к дискредитации са-

мой идеи инклюзивного образования» [11, с. 14]; к «подмене системы специального образования тотальной интеграцией, приводящей к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование» [141, с. 5].

В нашем исследовании мы будем рассматривать **инклюзивное образование** в широком гуманистическом контексте, понимая его как включение в образовательный процесс, детский (ученический) коллектив, школьное сообщество, социальную жизнь школы различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальных личностных особенностей, разнообразия в детском коллективе.

Под **особыми образовательными потребностями** мы будем понимать не только потребности в создании специальных условий, психолого-педагогическом сопровождении для освоения образовательной программы, но и потребности в педагогической поддержке, в создании специальных педагогических условий для школьной адаптации, вхождения в детский коллектив, школьное сообщество.

Под **обучающимися с особыми образовательными потребностями** мы будем понимать детей, имеющих физические, интеллектуальные, поведенческие, социальные, эмоциональные, языковые, этнокультурные и другие особенности, отличающие их от сверстников и повышающие риск возникновения у них проблем включения в школьное сообщество и (или) освоения ими образовательной программы.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных исследований (С.В. АLEXИНА [10], И.Л. Баркаева [22], В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко [56], Е.В. Голубничная [48], О.С. Кузьмина [128], Е.С. Набойченко [161], В.В. Хитрюк [244], D. P. Babić, N. Simić, E. Friedman [182], T. Booth [183], S. Carrington, J. Elkins [287], J. Corbett) и нормативных документов (Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [235], профессиональный стандарт «Педагог» [193], Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. [120], паспорт научной специальности 5.8.1 – общая педагогика, история педагогики и образования) позволил выделить следующие ка-

тегории обучающихся с особыми образовательными потребностями, к работе с которыми необходимо быть готовым учителю инклюзивного образования:

– одаренные и талантливые дети, демонстрирующие повышенные способности и мотивацию в каком-либо виде деятельности: в силу того, что такие дети большую часть времени посвящают занятию любимым делом, многие из них испытывают проблемы социализации, налаживания общения с учителями, родителями, сверстниками, они могут быть неинтересны сверстникам. Если у таких детей родителями или педагогами культивируется стремление побеждать в многочисленных конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, это может привести к эгоцентризму, завышенной самооценке, высокомерному отношению к сверстникам, что также становится препятствием для вхождения в школьное сообщество;

– дети из семей беженцев и мигрантов, инофоны: испытывают трудности социализации, к которым зачастую добавляются проблемы с успеваемостью по причине плохого владения языком обучения, нормами и традициями русской культуры;

– представители национальных, религиозных, сексуальных, культурных (молодежные субкультуры) и других меньшинств (например, дети ВИЧ-инфицированных родителей): зачастую имеют более высокий риск дискриминации, испытывают трудности вхождения в детский коллектив, принятия в нем;

– обучающиеся с поведенческими или эмоциональными (психоэмоциональными) особенностями (например, психическая заторможенность, эмоциональная неустойчивость, синдром дефицита внимания и гиперактивности, аутистические, агрессивные, протестные, депрессивные проявления в поведении и др.), психическими расстройствами (анорексия, булимия, энурез, игровая, компьютерная, химическая и другие виды зависимостей, заикание, нервные тики), девиантными формами поведения (так называемые «трудные» ученики): испытывают проблемы в соблюдении норм и правил поведения в школе, в построении взаимоотношений с учителями и сверстниками;

– дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью – ученики, имеющие одно или несколько нарушений здоровья легкой,

средней или тяжелой степени. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования классифицированы 7 типов нарушений здоровья, для каждого из которых рекомендовано освоение определенного вида адаптивной программы обучения (глухота, тугоухость, слабовидение, тяжелые нарушения речи, задержка психического развития, расстройства аутистического спектра, умственная отсталость, нарушения опорно-двигательного аппарата). Многие обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью испытывают проблемы в освоении образовательной программы, в налаживании продуктивных взаимоотношений с учителями и сверстниками. Если родители чрезмерно опекают их, применяют непродуктивные стратегии семейного воспитания, у них могут возникнуть проблемы с самостоятельным выполнением учебных заданий, соблюдением школьных норм и правил, это может снизить их авторитет в детском коллективе, самооценку;

– обучающиеся с атипичной внешностью: чрезмерная полнота или худоба, чрезмерно высокий или низкий рост, черепно-лицевые деформации, деформации формы рук или ног, туловища (например, чрезмерная сутулость) и др. – такие дети могут испытывать проблемы отвержения (дискриминации, буллинга) одноклассниками по причине внешних, физиологических особенностей;

– дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей: могут испытывать проблемы построения взаимоотношений со сверстниками по причине недостатка родительской любви и внимания;

– дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении (потеря родителя, социально неблагополучная семья, алкогольная или наркотическая зависимость одного или обоих родителей, отсутствие средств к существованию, домашнее насилие и др.): перечисленные жизненные проблемы отбирают время и силы ребенка, вызывают стрессовое психологическое состояние, что мешает полноценно участвовать в школьной жизни, осваивать образовательную программу.

Дети, принадлежащие к перечисленным категориям, не обязательно испытывают трудности в освоении образовательной программы или вхождении в дет-

ский коллектив, проблемы школьной адаптации, требующие создания специальных педагогических условий. Однако они имеют более высокий риск возникновения названных трудностей и проблем, риск дискриминации (отвержения, неприятия) в детском коллективе, школьном сообществе, предвзятого отношения со стороны педагогов или сверстников. Обучение в инклюзивных классах массовой школы при создании необходимых педагогических условий предоставляет таким детям возможность быть включенными в общий процесс обучения и воспитания, что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции [8].

Обращение в нашем исследовании к широкому гуманистическому контексту понимания инклюзивного образования как включения в образовательный процесс и школьное сообщество перечисленных выше категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальности и разнообразия в детском коллективе обусловлено следующими **факторами**:

1) Практически каждый учитель сталкивается с решением задач включения в образовательный процесс и детский коллектив тех или иных обучающихся с особыми образовательными потребностями и далеко не всегда стремится и может их успешно решать. Н.М. Назарова указывает на неготовность системы отечественного общего образования принять принципы инклюзии [163]. А.В. Алехина отмечает, что инклюзивное образование в России зачастую внедряется методом «волевых решений», при этом «даже при наличии приказов сверху и общей установки не каждая школа готова принять путь инклюзии и стать по-настоящему инклюзивной школой» [11, с. 10]. Одна из причин – «профессиональная и психологическая неготовность учителей массовых школ к включению детей с инвалидностью в обычный класс» [11, с. 11], недостаток у них необходимых профессиональных компетенций, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов, препятствующих внедрению инклюзии. Исследование S. Woodcock, E. Nitches показало, что в западных странах тема инклюзивного образования часто поднимается не только для того, чтобы обеспечить включенность всех учащихся в классе и школе, но и для повышения конкурентоспособности школ и от-

четности в отношении образовательных стандартов [325]. J. Arlinwibowo, H. Retnawati, B. Kartowagiran, Y. Mustaqim в результате опроса учителей-предметников индонезийской провинции Джокьякарта выявили, что окружающая среда и школьное сообщество часто становятся препятствиями в реализации инклюзивного образования, имеют место такие факты, как затрудненное общение (неловкость в общении), запугивание учеников с особыми потребностями [280]. J.J. Leiva-Olivencia, M.C. López-Berlanga, A.M. Espigares, F.V. Lirola по результатам опроса 2457 учителей Испании заключили, что учителя рассматривают работу с учащимися, которые имеют особые потребности в образовательной поддержке, как выходящую за рамки их функций [303]. M. Cyran, M. E. Block, J. Zyznawska, M. Kudlasek, I. Malinowska-Lipień выявили, что многие учителя физической культуры считают себя не обладающими знаниями, чтобы обучать детей с ограниченными возможностями здоровья и сделать возможным их участие в учебном процессе [290]. M. Освальд и Ж.-М. де Вильерс методом углубленных интервью с учителями южноафриканских начальных школ выявили, что большинство педагогов считают, что на практике инклюзивное образование одаренных детей невозможно или очень трудно применить и признают маргинализацию одаренных учеников в массовых школах [314]. N. Vizer-Karni и S. Reiter в результате общенационального опроса 754 арабских учителей выявили разрыв между позитивным открытым отношением к инклюзии и его реализацией на практике [323]. Проведенное исследование показало, что арабские учителя в целом положительно относятся к инклюзивному образованию, поскольку такова официальная рекомендация Министерства образования, но в то же время они не видят преимуществ инклюзии для общей репутации школы [323]. Исследование индекса инклюзии в школах Косово, проведенное N. Zabeli, M. Gjelaј, показало, что успешное внедрение инклюзивных практик пока еще не налажено [328]. M.K. Брчич, P. Петани, M. Миочич по результатам диагностики профессиональных компетенций хорватских педагогов дошкольного образования заключили, что реализация инклюзивной концепции в системе раннего и дошкольного образования в Республике Хорватия носит частичный и бессистемный характер [285]. Исследование понимания инклю-

зии 77 педагогами 47-ми дошкольных образовательных организаций Греции, проведенное А. Fyssa, А. Vlachou, Е. Avramidis, показало, что учителя придерживаются противоречивых и ограничительных взглядов на инклюзивное образование [295].

2) Специальные условия, необходимые для включения детей с ОВЗ в образовательный процесс, профессионально-личностные характеристики, необходимые учителю, работающему с данной категорией обучающихся, решаемые им задачи достаточно широко изучены в педагогической и психологической науке [3; 28; 60; 100; 119; 141; 167; 179; 195; 267; 276] и отражены в нормативных документах российского образования [235; 236], в то время как профессионально-личностные характеристики, необходимые учителю, работающему в условиях инклюзии в ее широком гуманистическом понимании, решаемые учителем педагогические задачи включения различных категорий обучающихся в школьное общество и освоения ими образовательной программы изучены недостаточно.

3) Решение задач обучения, воспитания, социализации детей с ОВЗ осуществляет, как правило, команда специалистов, включая не только учителей, но и педагога-психолога, педагога-дефектолога, тьютора, в то время как в работе с другими категориями обучающихся с ООП (одаренные, мигранты, инофоны, с поведенческими и эмоциональными особенностями и т.п.) основная нагрузка ложится на учителя.

4) В Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 24.06.2022 г. № 1688-р, подчеркивается необходимость подготовки педагогов к работе с различными категориями детей: «лица с ограниченными возможностями здоровья, одаренные дети, работа с полиэтническим, поликонфессиональным составом обучающихся» (раздел IV Концепции) [120, с. 5].

Понимание инклюзивного образования в широком гуманистическом контексте требует уточнения его сущности, субъектов, целевых ориентиров, содержания. С этой целью проведен **сравнительный анализ инклюзивных образовательных практик, понимаемых в широком гуманистическом и более узком**

контексте. При этом широкий гуманистический контекст понимания инклюзии представлен в образовательных практиках развитых зарубежных стран (европейские страны, США), для российской образовательной системы характерно более узкое понимание инклюзии [11]. Анализ инклюзивных образовательных практик проведен посредством обобщения имеющихся исследований [13; 38; 146; 211; 259] по следующим характеристикам инклюзивной образовательной системы: субъекты, цели, содержание инклюзивного образования, условия приема в инклюзивный класс, инклюзивная образовательная среда.

Субъекты инклюзивного образования:

Обучающиеся: В России инклюзивное образование рассматривается как включение в образовательный процесс массовых школ обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это дети с различной степенью нарушений слуха, зрения, речи или опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра, сложными нарушениями развития [236].

В развитых зарубежных странах ставится акцент на включение в школьное сообщество широкого спектра социальных групп и категорий обучающихся с высоким риском возникновения трудностей в освоении образовательной программы или в социализации, адаптации к школе: дети, имеющие эмоциональные и поведенческие нарушения; жертвы домашнего насилия и школьного буллинга; инофоны (дети, для которых государственный язык, на котором ведется преподавание, не является родным); представители национальных, религиозных, сексуальных и других меньшинств, другой этнической или расовой принадлежности, представители различных молодежных субкультур; дети из малоимущих слоев населения и др. [136].

Педагоги и другие специалисты: за рубежом с инклюзивным классом работает группа (команда) специалистов (учителя, тьютор, специальный педагог (дефектолог), психолог, медицинский работник). В российской образовательной системе основная нагрузка по реализации инклюзивного образования ложится на учителя. Педагог-психолог, как правило, работает со всем коллективом образова-

тельной организации и не имеет возможности уделить достаточно внимания каждому ребенку с особыми образовательными потребностями. Должность тьютора постепенно вводится в инклюзивных школах, но ощущается нехватка данных специалистов и не всегда устанавливается продуктивное взаимодействие тьютора с учителями. Педагоги-дефектологи есть далеко не во всех общеобразовательных организациях.

Цели инклюзивного образования. В развитых зарубежных странах основной акцент ставится на социализацию детей с особыми образовательными потребностями, развитие у них навыков, пригодных для жизни, включение их в детский коллектив, на создание дружественного (включающего) школьного сообщества, в России – на освоение образовательной программы, выполнение требований образовательных стандартов, компенсацию или коррекцию нарушений здоровья, психофизического развития. При этом как в России, так и за рубежом недостаточно внимания уделяется использованию потенциала инклюзивного образования в воспитании здоровых, социально благополучных детей.

Содержание инклюзивного образования. Российским законодательством закрепляется необходимость разработки для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья специальных федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) либо (при отсутствии таких стандартов) включения специальных требований в действующие ФГОС, а также разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ (п. 28 статьи 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [235]). В частности, в 2014 году утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [236]. В развитых зарубежных странах (например, США) такие стандарты и программы разрабатываются для различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями: для одаренных и талантливых детей, обучающихся, для которых английский язык, на котором ведется преподавание, не является родным, для детей с проблемами в развитии и т.п. В России отдельные стандарты для таких категорий детей, как правило, не разрабатываются (для одарен-

ных детей предусмотрено углубленное изучение учебных предметов, обучение по индивидуальному плану).

Условия приема в инклюзивный класс. В России дети с ОВЗ и инвалидностью принимаются в инклюзивные классы только при наличии рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии с указанием конкретной образовательной программы, по которой будет обучаться ребенок. В развитых зарубежных странах в инклюзивные классы принимаются все дети, если родители хотят, чтобы их ребенок обучался в массовой школе.

Инклюзивная образовательная среда. Как в России, так и за рубежом значимое внимание в инклюзивном образовании уделяется созданию образовательной среды, способствующей включению детей с особыми потребностями в образовательный процесс, в академическую и социальную жизнь школы. При этом в России такая среда называется «безбарьерной», основное внимание уделяется материально-технической и учебно-методической составляющим такой среды: пандусы, подъемники, специальные технические и обучающие устройства, программное обеспечение, учебники. В развитых зарубежных странах используется термин «наименее ограничительная среда», и внимание уделяется как ее материальной, так и коммуникативной составляющей – созданию особого климата, особых взаимоотношений в коллективе школы, способствующих включению обучающихся с ООП в школьное сообщество (формирование особой инклюзивной культуры, культивирование ценностей безусловного принятия, сотрудничества и взаимопомощи, равноправия, формирование гуманных, доброжелательных взаимоотношений, принимающего сообщества). При этом следует отметить некоторую некорректность термина «безбарьерная среда» с позиций теории развивающего обучения: ведь именно преодоление барьеров позволяет детям с ООП социализироваться в обществе. Поэтому необходимо не столько устранять барьеры, сколько учить детей преодолевать их.

Обобщенно результаты сравнительного анализа практик инклюзивного образования в широком гуманистическом и более узком контексте представлено в Таблице 1.

Таблица 1 – Инклюзивные образовательные практики в широком гуманистическом и более узком понимании

Инклюзивные образовательные практики в широком гуманистическом контексте	Инклюзивные образовательные практики с позиций узкого понимания инклюзии
Инклюзивное образование рассматривается применительно к детям с особыми образовательными потребностями (special needs) → интересуют особенности и потребности	Инклюзивное образование рассматривается применительно к детям с ограниченными возможностями здоровья → интересует состояние здоровья, наличие нарушений здоровья, препятствующих освоению образовательной программы
Всем детям предоставляется возможность обучаться в инклюзивном классе	Для приема ребенка с ОВЗ в инклюзивный класс требуется заключение психолого-медико-педагогической комиссии или социальной экспертной комиссии
С ребенком с ООП работает команда специалистов различного профиля	Основная нагрузка по реализации инклюзивного образования ложится на учителя
Акцент на овладение навыками, пригодными для жизни	Акцент на освоение образовательной программы
Наименее ограничительная среда	Безбарьерная среда
Акцент на инклюзивную культуру, включающее школьное сообщество	Акцент на создание специальных условий обучения

Результаты проведенного анализа показывают, что инклюзивное образование в широком гуманистическом понимании (как включение в школьное сообщество различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями) востребовано в каждой образовательной организации, классе, в работе каждого учителя. Однако зачастую его идеи не реализуются в массовых школах, что связано как с отсутствием организационных условий (переполненность классов, нехватка специалистов (психологов, тьюторов, дефектологов), так и с недостаточной сформированностью у учителей готовности к инклюзивному образованию и невысоким уровнем инклюзивной культуры участников образовательных отношений (педагогов, родителей, обучающихся).

В результате инклюзивное образование не находит личностного принятия у массового учительства, учебные достижения обучающихся инклюзивных классов не оправдывают ожиданий, зачастую снижается успеваемость здоровых, социально благополучных детей, что вызывает недовольство их родителей, не реализуется воспитательный потенциал инклюзивных классов, не обеспечивается успешная социализация обучающихся с особыми образовательными потребностями как

ключевая цель инклюзии, в ряде случаев, наоборот, имеют место отвержение и буллинг таких детей со стороны сверстников, наблюдается разрыв между декларируемыми ценностями инклюзии и реальной образовательной практикой в инклюзивных классах.

Для исключения или снижения риска возникновения названных проблем учитель, работающий в инклюзивном классе, должен обладать особым интегративным личностным качеством – готовностью к инклюзивному образованию. Такая готовность должна включать личностные (принятие ценностей и философии инклюзии, желание работать с различными категориями детей с ООП, нравственные и волевые качества, обуславливающие способность разрешать возникающие трудности и проблемы с позиций как педагогических, так и нравственных, человеческих норм и отношений) и профессиональные (специальные знания, умения, навыки, опыт) составляющие.

При этом важно понимать, что, если мы рассматриваем инклюзивное образование как включение различных категорий обучающихся с особыми потребностями в образовательный процесс и школьное сообщество, то важным становится готовность учителя создавать **мета-условия** (Н.А. Ливенцева), решать **универсальные педагогические задачи**, направленные на включение в детский коллектив, академическую и социальную жизнь школы, образовательный процесс различных категорий обучающихся, в том числе имеющих особые образовательные потребности и по этой причине испытывающих трудности в освоении образовательной программы, резко отличающихся от сверстников особенностями внешности или поведения и потому испытывающих трудности общения, вхождения в детский коллектив, школьной адаптации, социализации. Такие задачи мы будем понимать в работе как **педагогические задачи инклюзивного образования**.

Обобщение имеющихся научных исследований (И.Л. Баркаева, И.В. Возняк, И.В. Голубничная, Т.Г. Зубарева, О.В. Карынбаева, Е.Ю. Коновалова, О.С. Кузьмина, Д.А. Петров, Е.С. Ромашевская, Е.Г. Самарцева, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк, С.А. Черкасова и др.), анализ профессионального стандарта педагога [193] позволили выделить двенадцать типов решаемых учителем педагогиче-

ских задач в рамках выполняемых педагогических функций (Р. Атаханов, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков). Для каждой группы задач выделены общепедагогическая и инклюзивная составляющие (Таблица 2).

Таблица 2 – Педагогические задачи учителя инклюзивного образования в широком гуманистическом контексте

Типы педагогических задач	Содержание педагогических задач	
	Общепедагогическое	Инклюзивное
Аксиологические	Формирование личностной концепции смысла своей педагогической деятельности	Понимание, принятие и реализация философии (идеологии, концепции) и стратегии инклюзивного образования (О.С. Кузьмина, Е.Г. Самарцева)
Самообразовательные	Непрерывное пополнение предметных, педагогических, психологических, методических знаний	Осуществление непрерывного профессионального самообразования по вопросам инклюзивного образования (О.С. Кузьмина)
Диагностические	Изучение и учет возрастных и индивидуальных психологических особенностей обучающихся	Выявление особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП и необходимых для их удовлетворения и реализации условий (Е.Ю. Коновалова, О.С. Кузьмина, И.Н. Хафизуллина)
Конструкторские	Отбор и упорядочение содержания учебного материала Выбор форм, методов, средств обучения и воспитания	Отбор оптимального содержания и способов организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся (О.С. Кузьмина)
Проектировочные	Проектирование учебно-познавательной деятельности обучающихся Проектирование педагогического взаимодействия Проектирование образовательных программ	Проектирование специальных условий для обучения и воспитания детей с ООП, содержания их обучения и воспитания в инклюзивном классе, инклюзивного образовательного пространства (Т.Г. Зубарева, О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, Е.С. Ромашевская)
Коммуникативные	Установление и развитие продуктивных взаимоотношений педагогов с обучающимися, родителями, коллегами, коррекция непродуктивных взаимоотношений	Построение продуктивного педагогического взаимодействия между субъектами инклюзивного образовательного процесса (команда специалистов, обучающиеся, родители), основывающегося на ценностном отношении к детям с ООП и инклюзивному образованию в целом (О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк)
Мобилизационные	Развитие познавательных возможностей и познавательных интересов школьников	Создание специальных условий, способствующих развитию познавательных возможностей и интересов обучающихся с ООП

Типы педагогических задач	Содержание педагогических задач	
	Общепедагогическое	Инклюзивное
Информационные	Обеспечение успешной передачи учебного материала и его усвоения учащимися	Дидактическая переработка учебного материала с целью сделать его доступным для восприятия обучающимися с ООП
Ориентационные	Формирование у учащихся социально одобряемых мотивов поведения и активной жизненной позиции	Воспитание дисциплины в инклюзивном классе, взаимоотношений, основанных на гуманистических ценностях
Организаторские	Включение учащихся в различные виды деятельности с целью обучения и воспитания	Вовлечение в образовательный процесс и совместные виды деятельности детей с нормальными и особыми образовательными потребностями
Развивающие (коррекционно-развивающие)	Создание условий для личностного развития и саморазвития обучающихся	Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития (С.А. Черкасова)
Рефлексивно-оценочные	Контроль и оценка учителем собственных педагогических действий, результатов обучения и воспитания	Оценка и повышение результативности обучения и воспитания в условиях инклюзии (И.В. Голубничная, Д.А. Петров)

Инклюзивное содержание педагогических задач, представленное в столбце 3 Таблицы 2, мы будем понимать как **содержание педагогических задач инклюзивного образования**. Для последующего проектирования содержания готовности учителя к инклюзивному образованию для каждого типа педагогических задач инклюзивного образования на основе обобщения имеющихся исследований выделены необходимые учителю для их выполнения профессионально-личностные характеристики (знания, умения, навыки, опыт, установки, личностные качества и т.п.) (Таблица 3).

Таблица 3 – Профессионально-личностные характеристики, необходимые учителю для решения педагогических задач инклюзивного образования (ИО)

Педагогические задачи ИО	Профессионально-личностные характеристики, необходимые учителю для решения задач инклюзивного образования
<u>Аксиологические</u>	Знание гуманистических норм и ценностей инклюзивного образования Отрефлексированная установка на принятие философии инклюзивного образования: отношение к инклюзии как к благу, позитивному социально-педагогическому явлению, ресурсу развития ребенка, детского коллектива Осознание социальной и педагогической ценности, личностной значимости инклюзии, глубокая личностная заинтересованность в инклюзивном образовании Мотивация на достижение успеха в организации инклюзивного образования Способность культивировать систему ценностного отношения к обучению, воспитанию и развитию детей с ООП в массовом образовательном учреждении

Педагогические задачи ИО	Профессионально-личностные характеристики, необходимые учителю для решения задач инклюзивного образования
<u>Самообразовательные:</u>	<p>Знание теоретико-методологических основ, современных подходов, нормативно-правового обеспечения, сущности инклюзивного образования, вариантов его осуществления</p> <p>Владение понятийно-терминологическим аппаратом инклюзивного образования</p> <p>Умение интегрировать педагогические, психологические, медицинские и правовые знания в решении педагогических ситуаций инклюзии</p> <p>Умение креативно (с учетом разнообразия возникающих педагогических ситуаций) применять имеющиеся знания по вопросам инклюзивного образования, дополнять их, видоизменять, использовать в комплексе и отдельно</p> <p>Умение проектировать и осуществлять профессиональное самообразование по вопросам инклюзии в образовании</p> <p>Умение выявлять эффективные способы организации взаимодействия субъектов инклюзивного образования, обучаться новому</p> <p>Умение преодолевать инновационные барьеры, личностно-профессиональные затруднения, возникающие в организации инклюзивного образования</p>
<u>Диагностические</u>	<p>Знание закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП</p> <p>Умение выявлять такие закономерности</p> <p>Владение методиками педагогической диагностики особых образовательных потребностей обучающихся различных возрастных и социальных групп</p> <p>Умение адекватно интерпретировать результаты диагностики, определять специальные условия, необходимые для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся</p>
<u>Конструкторские</u>	<p>Знание специальных методов, приемов, подходов, технологий обучения и воспитания различных категорий обучающихся с ООП</p> <p>Умение выбирать методы и приёмы, позволяющие повышать эффективность педагогической деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями</p>
<u>Проектировочные</u>	<p>Знание требований к созданию специальных условий для обучения и воспитания детей с ООП и инклюзивной образовательной среды</p> <p>Умение проектировать индивидуальные образовательные траектории детей с ООП</p> <p>Умение разрабатывать адаптированные и коррекционно-развивающие образовательные программы с учетом особенностей психофизического развития детей с ООП</p> <p>Умение моделировать урок и использовать вариативность в инклюзивном образовательном процессе</p> <p>Умение проектировать инклюзивную образовательную среду</p>
<u>Мобилизационные</u>	<p>Знание факторов учебной мотивации различных категорий детей с ООП и условий ее развития</p> <p>Умение управлять учебными группами с целью вовлечения всех обучающихся в процесс обучения, мотивируя их учебно-познавательную деятельность</p> <p>Эмоциональное принятие детей с ООП, вне зависимости от их учебных достижений</p>
<u>Информационные</u>	<p>Знание особенностей восприятия учебного материала обучающимися с различными нарушениями здоровья и особенностями развития</p> <p>Знание способов компенсаций имеющихся у детей нарушений восприятия учебного материала</p> <p>Владение различными способами подачи учебного материала с учетом особых образовательных потребностей детей, связанных с особенностями психологических механизмов внимания, памяти, мышления, восприятия</p> <p>Умение обеспечить увлекательность и проблемность в подаче учебного материала</p>

Педагогические задачи ИО	Профессионально-личностные характеристики, необходимые учителю для решения задач инклюзивного образования
<u>Ориентационные</u>	<p>Владение приемами налаживания и поддержания дисциплины в инклюзивном классе</p> <p>Знание специальных методов воспитания различных категорий детей с ООП</p> <p>Умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий и индивидуальных особенностей детей</p>
<u>Организаторские</u>	<p>Знание и умение применять специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями</p> <p>Умение применять технологии формирования детского коллектива в условиях инклюзивного образования</p> <p>Умение создавать детско-взрослые общности и использовать их потенциал в воспитании и развитии детей с особыми образовательными потребностями</p>
<u>Коммуникативные</u>	<p>Знание специально-педагогических технологий, методов и приемов, обеспечивающих конструктивное педагогическое взаимодействие с детьми с ООП</p> <p>Умение применять различные способы педагогического общения с обучающимися с ООП</p> <p>Перцептивные умения, связанные с пониманием эмоций, настроения детей с ООП</p> <p>Умение прогнозировать коммуникативные реакции детей с ООП</p> <p>Умение формировать позитивные взаимоотношения в инклюзивном классе, основанные на нравственных нормах и ценностях (нормах и ценностях инклюзивной культуры)</p> <p>Умение преодолевать трудности в построении коммуникаций с обучающимися с особыми образовательными потребностями и их родителями</p> <p>Умение предвидеть и разрешать конфликтные ситуации во взаимоотношениях с обучающимися инклюзивного класса, их родителями</p> <p>Знание вопросов организации межведомственного взаимодействия при оказании психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с особыми образовательными потребностями</p> <p>Умение строить собственную профессиональную деятельность с учетом технологий работы междисциплинарной команды, в условиях полисубъектного инклюзивного образовательного пространства</p> <p>Толерантность, эмпатия, нравственные качества, педагогический такт, любовь к детям, педагогический оптимизм, чувство педагогической меры</p>
<u>Развивающие</u>	<p>Знание психолого-педагогических закономерностей и особенностей развития детей с ООП</p> <p>Умение создавать личностно-развивающие ситуации для детей с ООП</p> <p>Умение разрабатывать и реализовывать (самостоятельно и совместно с педагогом-психологом) программы психолого-педагогического сопровождения детей с ООП</p>
<u>Рефлексивно-оценочные:</u>	<p>Умение отслеживать динамику учебных достижений, результатов воспитания и социализации детей с ООП</p> <p>Умение оценивать эффективность собственной педагогической деятельности в условиях инклюзии</p> <p>Умение выявлять и преодолевать инновационные барьеры и личностно-профессиональные затруднения, возникающие в условиях инклюзии</p>

Проведенный анализ научной литературы и образовательной практики позволил заключить, что у учителей возникают определенные трудности и (или) ба-

рьеры в решении педагогических задач инклюзивного образования, связанные как с непринятием философии (гуманистических ценностей, установок, смыслов) инклюзивного образования, отдельных категорий детей с особыми образовательными потребностями, так и с отсутствием специальных знаний, умений, опыта. Обобщение имеющихся экспериментальных исследований позволило систематизировать такие трудности и барьеры.

Ценностно-смысловые трудности и барьеры, связанные с принятием гуманистических ценностей и норм инклюзии. А.В. Бакулин рассматривает ценностно-смысловые барьеры с психолого-дидактических позиций как препятствия в раскрытии личностных смыслов знания, рефлексии смысловых установок, формировании смыслообразующей мотивации, преодоление которых является важным условием свободного выбора [19]. Ценностно-смысловые барьеры учителя могут выступать препятствием в принятии им ценностей, норм и философии инклюзивного образования, обнаружении его личностных смыслов. В частности, исследователи отмечают следующие проявления таких барьеров:

– сомнения в отношении инклюзии: исследование Г.Ю. Захаровой показало, что 55% учителей считают, что дети с ограниченными возможностями здоровья должны обучаться в специальной школе, 29% – в специальном классе, 13% – на дому и только 10% – в общеобразовательной школе [78];

– разрыв между декларируемым учителями позитивным отношением к инклюзии и его реализацией на практике [323].

Мотивационные барьеры, связанные с нежеланием работать в условиях инклюзии, отсутствием стремления к самообразованию, профессиональному и личностному росту, повышению профессионального мастерства:

– недостаточная мотивация к работе в условиях инклюзии, недостаточное осознание социальной и личностной значимости такой работы: многие учителя рассматривают работу с учащимися, которые имеют особые потребности в образовательной поддержке, как выходящую за рамки их функций и полагают, что работать с такими учащимися следует лишь профессионалам, специализирующимся в области терапии, слуха, языка и т.д. [303];

- заниженная самооценка своей способности работать в условиях инклюзии;
- слабо выраженное стремление к формированию толерантного отношения школьного сообщества и общества в целом к детям с ООП [103];
- неверие в возможность успешного обучения и воспитания детей с ООП в инклюзивном классе;
- отрицание возможности налаживания дисциплины в инклюзивных классах, в которых обучаются дети с поведенческими и эмоциональными нарушениями. Так, исследование U. Gidlund, проведенное на выборке педагогов из 15 стран, выявило мнение учителей о неразрешимости проблем с дисциплиной в инклюзивном классе, в котором обучаются дети с девиантным поведением, без создания специальных условий (привлечение других специалистов, уменьшение числа детей в классе, снижение нагрузки учителя и др.). Педагоги считают, что включение таких детей в обычный класс создает неразрешимые трудности, угрозы здоровью и безопасности учителя и других учеников [296];
- недостаточность умений в области рефлексии профессионального опыта и результатов педагогической деятельности в условиях инклюзии [181];
- низкая потребность в самореализации и развитии профессионально значимых качеств, необходимых для педагога инклюзивного образования [181];
- боязнь или отрицание возникающих проблем, неспособность их разрешать, в том числе по причине недостаточной вариативности и гибкости педагогического мышления [181].

Перцептивные барьеры, связанные с неадекватным восприятием детей с ООП, их поведения, психологического состояния, возможностей обучения и воспитания:

- неумение обнаруживать (выявлять) детей с ООП педагогическими методами (наблюдение, анализ продуктов деятельности), как следствие – выстраивание их обучения и воспитания без учета особых образовательных потребностей;
- эмоциональное неприятие обучающихся с ООП («принятие-отторжение» по Д.А. Петрову), связанное с их непохожестью на других и (или) низкими ре-

зультатами обучения, воспитания, навешивание ярлыков «необучаемый», «трудновоспитуемый», «туповатый», «заторможенный» («расторможенный»), «неадекватный» и т.п., что значительно снижает учебную мотивацию и мотивацию саморазвития такого ученика и, как следствие, – результаты его обучения, воспитания, социализации.

Конструктивно-проектировочные трудности, связанные с проектированием специальных условий, отбором содержания, форм и средств обучения и воспитания детей с ООП:

– сложности в осуществлении отбора технологий, приемов и методов обучения, воспитания, развития детей с ООП в совместной деятельности с их сверстниками [128].

– неумение учитывать индивидуальные различия детей в проектировании инклюзивного образовательного процесса [181];

– слабое владение педагогическими технологиями инклюзивного образования, незнание основ коррекционной педагогики и специальной психологии, информационная неподготовленность [181].

Коммуникативные трудности, связанные с построением педагогического взаимодействия с субъектами инклюзивного образования (обучающимися, их родителями, командой специалистов):

– построение взаимоотношений с детьми с ООП на основе жесткого управления, «запугивания», использование преимущественно авторитарного стиля общения, неготовность к развитию у детей самостоятельности и субъектности [293];

– недостаточная готовность к профессиональному взаимодействию со специалистами сопровождения [181].

Организаторские трудности, связанные с налаживанием дисциплины в инклюзивном классе, включением детей с ООП в образовательный процесс и различные виды деятельности:

– несоответствие представлений учителей о способах дисциплинарных воздействий на учеников с реальными практиками таких воздействий [315]; предвзя-

тое восприятие учителями действий учеников, расцениваемых как нарушение дисциплины, которые таковым не являются [306];

– неготовность включать обучающихся с ООП в образовательную деятельность [181];

– «воспитательная неуверенность», выражающаяся в том, что педагоги отгораживаются от особенных детей, не создавая условий для эмоционального вовлечения в общую деятельность, воспитывающее событие, что, в свою очередь, провоцирует изоляцию ребенка с ОВЗ от классного коллектива [270];

– недостаточность практических навыков организации в детском коллективе партнерских отношений со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса [244].

1.2. Готовность учителя к инклюзивному образованию: сущность, содержание, этапы формирования

В предыдущем параграфе обоснована необходимость рассмотрения готовности учителя к инклюзивному образованию в широком гуманистическом контексте; с позиций такого понимания уточнены категории обучающихся с особыми образовательными потребностями, к работе с которыми должен быть готов учитель, систематизированы педагогические задачи, которые необходимо решать учителю с целью включения таких детей в школьное сообщество и освоения ими образовательной программы, возникающие в их решении трудности. Для успешного решения таких задач и преодоления трудностей учителю необходимо интегративное качество – готовность к инклюзивному образованию. **Цель настоящего параграфа** – уточнить сущность, компоненты и содержание такой готовности, этапы их формирования.

Для обозначения профессионально-личностных характеристик, необходимых учителю для успешной работы в условиях инклюзивного образования, исследователи обращаются к трем разработанным в педагогике и психологии понятиям: «инклюзивная готовность» (готовность к инклюзивному образованию),

«инклюзивная компетентность» (профессиональная компетентность педагога инклюзивного образования), «инклюзивная культура». Раскроем сущность и взаимосвязь данных понятий.

Обращаясь к понятию «готовность к инклюзивному образованию», исследователи опираются на психологические теории готовности личности к деятельности (Б.Г. Ананьев, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе и др.) и на теории готовности к педагогической деятельности (К.М. Дурай-Новакова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.).

Готовность к деятельности рассматривается в психологии с позиций различных подходов и теорий, что обуславливает множественность трактовок данного понятия: способность выполнять деятельность (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн); состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение деятельности (Л.С. Нерсеян, В.Н. Пушкин); отношение к деятельности (А.В. Веденов, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова); ситуативное психическое состояние, обеспечивающее решение поставленной задачи (Н.Д. Левитов, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик); «фиксированная установка», закрепившаяся в результате ряда установочных опытов (Д.Н. Узнадзе).

В психологии сложились два основных подхода к пониманию сущности и содержания готовности личности к деятельности – функциональный и личностный. Сторонники функционального подхода (Н.В. Запорожец, Е.П. Ильин, Е.С. Кузьмин, Н.Д. Левитов, В.С. Нерсеян, А.В. Петровский, В.А. Ядов) определяют такую готовность как психическое (функциональное) состояние личности, способность активизировать психические функции, мобилизовать физические и психические ресурсы, необходимые для успешного выполнения деятельности [164; 194].

Сторонники личностного подхода (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, И.С. Марьенко, А.Ц. Пуни, В.И. Соколов и др.) определяют готовность к деятельности как синтез множества свойств (сторон, характеристик) личности и их целенаправленное выражение [68; 135]. В составе такой готовности

исследователи выделяют следующие компоненты (на основании сфер личности, которые задействованы в деятельности): мотивационный, эмоциональный, познавательный, волевой, рефлексивный [68].

В понимании готовности учителя к инклюзивному образованию мы будем придерживаться личностного подхода.

Общим в понимании готовности к деятельности с позиций различных психологических подходов выступает определение ее как некой предпосылки, условия успешного выполнения деятельности, основанного на наличии (сформированности) определенных личностных качеств (свойств, характеристик). Исследователи отмечают главенствующую роль собственной активности личности в формировании готовности к деятельности [23]. Данную идею отражает понимание готовности к деятельности как стремления преодолеть возникающие трудности на основе приобретенных умений и навыков [207].

В научных исследованиях А.А. Деркача, К.К. Платонова, Е.В. Селезневой, О.Б. Михайлова, Ю.В. Шумиловской представлены три модальности понимания готовности к деятельности:

- как устойчивой потребности в деятельности (акцент на мотивацию – готовность как желание сделать что-либо);
- как подготовленности – результата образования и социальной зрелости личности;
- как ситуативной мобилизации физических и психических ресурсов для решения конкретной задачи, ситуации (ситуативная готовность).

Мы будем придерживаться первых двух модальностей, понимая готовность учителя к инклюзивному образованию как синтез внутренней устойчивой потребности учителя работать в условиях инклюзии, повышать успешность обучения, воспитания, социализации обучающихся инклюзивного класса и совокупности знаний, умений, навыков, компетенций, личностных качеств, отношений, убеждений, ценностей, сформированных в результате профессиональной подготовки, приобретения личного опыта педагогической деятельности.

Готовность к инклюзивному образованию выступает важной составляющей **готовности к педагогической деятельности**. В научных работах рассматриваются:

– готовность к педагогической деятельности как интегративное качество личности учителя (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.Ф. Спирин, В.А. Сластенин, Е.Г. Шаин и др.);

– готовность учителя к выполнению отдельных педагогических задач и функций: например, к применению информационно-коммуникационных и цифровых технологий, к созданию электронной образовательной среды, к оценке образовательных результатов, внедрению педагогических инноваций, организации воспитательной деятельности, проблемно-ценностному общению, применению индивидуального подхода в обучении и т.п. (Д.Ю. Коптев, Л.С. Подымова, Т.Ф. Садчикова, И.В. Смирнова и др.).

Готовность учителя к инклюзивному образованию мы будем рассматривать, с одной стороны, как интегративное качество личности учителя, обеспечивающее его успешную работу в условиях разнообразия детского коллектива, образовательных потребностей обучающихся, а с другой стороны, – как готовность к решению различных педагогических задач инклюзивного образования: диагностика особых образовательных потребностей детей, создание специальных условий для их удовлетворения, проектирование инклюзивной образовательной среды, создание включающего (дружественного) школьного сообщества, индивидуализация содержания, методов и технологий образования, организация совместных видов деятельности учеников инклюзивного класса и др.

В научных исследованиях рассматриваются:

– готовность учителя к инклюзивному образованию в целом, которая обозначается терминами «инклюзивная готовность» (В.В. Хитрюк), «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» (С.В. Алехина, Н.Н. Малярчук, С.А. Черкасова), «готовность к реализации идей инклюзии» (О.С. Кузьмина, С.И. Сабельникова), «готовность к инклюзивной образовательной практике»

(Д.В. Воробьева), «готовность к реализации инклюзивного образования» (О.И. Юдина);

– готовность учителя к выполнению отдельных профессиональных функций в условиях инклюзии: к созданию инклюзивной образовательной среды (О.В. Карынбаева), к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья на дому (Е.Ю. Коновалова), к выполнению тьюторских функций (В.С. Цилицкий) и др.;

– готовность учителя к работе с отдельными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями: с детьми с ОВЗ [119], с инвалидностью [131], с девиантными формами поведения [22], с интеллектуально одаренными детьми [48], с мигрантами и инофонами [56] и др.

В понимании готовности учителя к инклюзивному образованию большинство исследователей (О.В. Карынбаева, О.С. Кузьмина, В.В. Хитрюк, С.А. Черкасова и др.) опираются на личностный подход – понимают ее как синтез различных сторон, характеристик личности учителя, необходимых для успешной работы в условиях инклюзии. Так, И.В. Возняк под готовностью практикующих педагогов к инклюзивному образованию детей понимает «интегральную личностно-профессиональную характеристику педагога, отражающую ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования» [39, с. 9].

Отдельные авторы в структуре готовности к инклюзивному образованию выделяют взаимосвязанные виды готовности: психологическая и профессиональная [9], личностная и профессиональная [203], личностная, мотивационная и когнитивная [59], ценностно-смысловая, личностная и профессиональная [226]. Имеются научные работы, посвященные изучению одного вида готовности учителя к инклюзивному образованию, например, психологической [59], эмпатийной [152] и др.

Исходя из выполненного анализа, мы будем понимать **готовность учителя к инклюзивному образованию** с позиций личностного подхода как синтез свойств и характеристик личности учителя, обуславливающих успешное решение

им педагогических задач инклюзивного образования, направленных на включение в детский коллектив, школьное сообщество, образовательный процесс, социальную жизнь школы разнообразных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальности, разнообразия в детском коллективе, а также способность преодолевать трудности, возникающие в их решении.

Обобщение научных исследований (С.В. Алехина, И.Л. Баркаева, И.В. Возняк, Д.В. Воробьева, Е.В. Голубничая, О.В. Карынбаева, Е.Ю. Коновалова, О.С. Кузьмина, Н.Н. Малярчук, С.В. Масловская, С.И. Сабельникова, Е.Г. Самарцева, О.Г. Тавстуха, В.В. Хитрюк, В.С. Цилицкий, С.А. Черкасова, Ю.В. Шумиловская, О.И. Юдина) позволяет заключить, что в **структуре готовности учителя к инклюзивному образованию** ученые выделяют инвариантные компоненты, свойственные любой готовности к деятельности, наполняя их специфическим для инклюзивного образования содержанием, и специфические компоненты, обусловленные спецификой решаемых учителем педагогических задач в условиях инклюзивного образования. В работах И.В. Возняк, О.В. Карынбаевой, Е.В. Кетриш, С.А. Черкасовой, В.В. Хитрюк и др. выделены следующие инвариантные компоненты готовности учителя к инклюзивному образованию, раскрыто их содержание:

- мотивационный: совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения) на выполнение педагогических действий и достижение успеха в организации инклюзивного образования;
- когнитивный: теоретические и методические, общепедагогические и специальные знания, необходимые учителю для работы в условиях инклюзии;
- операциональный: способности и умения решать педагогические задачи в условиях инклюзии;
- волевой: волевые качества, помогающие преодолевать трудности, возникающие в педагогической деятельности в условиях инклюзии;

– рефлексивный: осознание результатов, достижений и проблем собственной педагогической деятельности в условиях инклюзии [119]; анализ процесса и результатов такой деятельности [244].

В дополнение к названным компонентам в структуре готовности учителя к инклюзивному образованию отдельные ученые выделяют специфические компоненты, отражающие особенности педагогической деятельности в условиях инклюзии:

– эмоциональный: положительное отношение к инклюзивному образованию, эмоциональное принятие всех участников инклюзивного образовательного пространства [244]; высокий уровень развития эмпатии и принятия Другого [254];

– личностно-смысловой: «отрефлексированная установка педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, мотивационная направленность сознания, воли и чувств педагога на инклюзивное образование детей» [205, с. 8];

– аксиологический: осознание и принятие философии и принципов инклюзивного образования, опыт ценностных отношений, обеспечивающий реализацию инклюзивного образования [273];

– коммуникативный: гуманистический характер общения и взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного пространства, владение коммуникативными стратегиями, эффективными в условиях инклюзии, способность предвидеть и снижать коммуникативные риски [244];

– креативный: «творческая активность и личностные особенности педагога, позволяющие создавать новые материальные и духовные ценности, развивать творческий потенциал учащихся с особыми образовательными потребностями, руководствуясь их возможностями» [269, с. 7].

Мы считаем необходимым дифференцировать компоненты готовности учителя к инклюзивному образованию на **базовые**, раскрывающие личностные характеристики учителя, без которых невозможна успешная деятельность в инклюзивном образовании, и **функциональные**, необходимые для решения специфических педагогических задач, выполнения конкретных педагогических функций в условиях инклюзии. С опорой на имеющиеся исследования (И.В. Возняк,

О.В. Карынбаева, Е.В. Кетриш, Е.Ю. Коновалова, С.А. Черкасова, В.В. Хитрюк) структуру готовности учителя к инклюзивному образованию мы представляем следующим образом:

Базовые компоненты:

1) Аксиологический компонент:

– Отрефлексированная установка на принятие гуманистических ценностей инклюзивного образования (ценностей инклюзивного образования в его широком гуманистическом понимании): безусловное принятие всех детей, вне зависимости от их особенностей, восприятие различных культурных групп как равных, а не маргинальных, высокая сплоченность, взаимная поддержка, сотрудничество, включающее школьное сообщество, ответственность за сохранение уникальности каждого ребенка и разнообразия в детском коллективе).

– Реализация гуманистических ценностей инклюзивного образования в собственной педагогической деятельности (совпадение декларируемых и реализуемых ценностей).

2) Мотивационный компонент:

– Эмоционально-положительное отношение к инклюзивному образованию.
– Понимание социальной и личностной значимости инклюзивного образования.

– Мотивация на достижение успеха в инклюзивном образовании.

– Желание работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями, эмоционально-положительное отношение к ним.

3) Нравственно-волевой компонент:

– Сформированность нравственных качеств, значимых в условиях инклюзии (искренность, чуткость, педагогический такт, доброта, отзывчивость, эмпатия, терпимость, справедливость, чувство собственного достоинства, самокритичность, требовательность к себе и другим).

– Способность мобилизовать волевые качества на преодоление трудностей, возникающих в инклюзивном образовании.

Функциональные компоненты:**4) Когнитивный компонент:**

– Сформированность знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования.

– Владение понятийно-терминологическим аппаратом инклюзивного образования.

– Умение интегрировать знания из разных научных областей для решения педагогических задач инклюзивного образования (педагогические, психологические, медицинские, правовые и др.).

5) Операциональный компонент:

– Сформированность умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования.

– Умение находить новые способы решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в инклюзивном образовании.

5) Рефлексивный компонент:

– Умение проводить многостороннюю оценку собственных педагогических действий по решению педагогических задач инклюзивного образования (оценка с позиций результативности обучения и воспитания, положительных изменений личности учеников, сохранения их психического и физического здоровья, соответствия собственных педагогических действий нравственным нормам и ценностям, собственной психологической удовлетворенности процессом и результатами труда).

– Способность корректировать собственные педагогические действия по результатам оценки.

Ряд авторов, рассматривая подготовку учителей к работе в условиях инклюзивного образования, обращаются к понятию «компетентность». Инклюзивную компетентность исследователи относят к специальным профессиональным компетентностям учителя [242] и понимают под ней «интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные

потребности учащихся, обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития» [242, с. 7-8].

В научных работах рассматриваются также частные профессиональные компетентности, необходимые учителю для решения отдельных задач, выполнения отдельных функций в условиях инклюзии: коммуникативная (Н.В. Жизнева, Н.Г. Кормушкина, М.П. Кривут, Ю.В. Мельник, Е.Ю. Сысоева, В.В. Хитрюк, О.Б. Янусова), информационно-коммуникативная (А.А. Синявская), социально-правовая (О.В. Карынбаева), мотивационная, когнитивная, операционная, рефлексивная [244].

Проведенный сравнительный анализ позволил **соотнести понятия «готовность учителя к инклюзивному образованию» и «инклюзивная компетентность»:**

– если рассматривать готовность к инклюзивному образованию с позиций функционального подхода – как психическое состояние личности учителя, готовность мобилизовать психические и физические ресурсы на решение специфических педагогических задач в условиях инклюзии, то инклюзивную готовность следует рассматривать как предпосылку для формирования инклюзивной компетентности, так как, не обладая необходимыми психологическими качествами, свойствами, отношениями, невозможно эффективно решать специфические задачи в условиях инклюзии, особенно нестандартные задачи и проблемные ситуации. Такое понимание отражено в работе О.С. Кузьминой, которая понимает инклюзивную компетентность как более высокий уровень готовности к инклюзивному образованию, предполагающий «качественное изменение профессионально-личностных характеристик педагогов, преобразование их профессиональной деятельности, приобретение личностно-педагогических ценностей» [128, с. 15] и в исследовании Е.С. Ромашевской, которая рассматривает готовность к проектированию инклюзивного образовательного пространства как один из компонентов в структуре инклюзивной компетентности педагога [201];

– если рассматривать готовность к инклюзивному образованию с позиций личностного подхода как синтез множества характеристик личности учителя, то инклюзивную компетентность следует рассматривать как один из компонентов готовности учителя к инклюзивному образованию. Такой подход представлен в работе Е.Ю. Коноваловой, которая под готовностью педагога к обучению на дому детей с ОВЗ понимает частное проявление общей готовности к профессиональной деятельности, выражающееся в сформированности знаний, умений, *компетенций* (выделено нами – Ф.Я.), личностных качеств, необходимых для создания условий обучения на дому детей с ОВЗ и проявляющихся в способах деятельности педагога по обучению на дому таких детей [119], в исследовании В.В. Хитрюк, в соответствии с которым готовность педагога к инклюзивному образованию представляет собой комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций [244].

Так как для понимания инклюзивной готовности нами избран личностный подход, то мы будем рассматривать инклюзивную компетентность как важную составляющую готовности учителя к инклюзивному образованию. **Инклюзивная компетентность представлена в функциональных компонентах готовности учителя к инклюзивному образованию** – когнитивном, операциональном, рефлексивном.

Рассматривая качества, необходимые учителю для работы в условиях инклюзии, нельзя не обратиться к понятию «**инклюзивная культура**». Понятие инклюзивной культуры связывается с принятием и реализацией норм и ценностей инклюзии и рассматривается применительно к обществу, образовательной организации и личности педагога [43; 52; 78; 106; 118; 175; 180; 185; 187; 223; 261; 272; 278; 285; 287; 290; 294].

Применительно к обществу под инклюзивной культурой понимается особый тип отношений в обществе, основанных на сотрудничестве, уважении, равенстве, признании ценности каждого человека, вне зависимости от национальности, вероисповедания, возможностей здоровья и т.п.; общество, в котором созданы физическая и социальная среда, позволяющие людям разного происхождения, с раз-

личными типами мышления и складом ума эффективно жить и работать вместе, вносить вклад в развитие общества [317]. Общество с высоким уровнем инклюзивной культуры называют «включающим обществом», в котором «все благоприятствует включению каждого человека в активное и равноправное участие в социальной жизни» [58, с. 5].

Под инклюзивной культурой образовательной организации понимается наличие условий, обеспечивающих включение в академическую и социальную жизнь образовательной организации, в ученический коллектив всех обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями [223]. Признаками наличия инклюзивной культуры в школе выступают принятие всеми участниками образовательного процесса ключевых ценностей инклюзивного образования и реализация их в общении, в отношении друг к другу, в собственном поведении [35]; высокая сплоченность, поддержка друг друга, безоценочное отношение к учащимся [287]; отношение к определенным группам (например, представителям подростковых субкультур) как к равным, а не маргинальным [290]; ориентация педагогов на обучение школьников навыкам, пригодным для жизни [322].

Инклюзивную культуру учителя В.В. Хитрюк определяет как «интегративное личностное качество педагога, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития каждого ребенка» [244, с. 27].

Большинство зарубежных исследователей в понимании инклюзивной культуры основываются на концепции Т. Бут, М. Эйнскоу, рассматривающей три ключевых условия успешности инклюзивного образования: инклюзивная политика («школа для всех»), инклюзивная культура (принятие участниками образовательного процесса ключевых ценностей инклюзивного образования), инклюзивная практика (реализация этих ценностей в общении, совместной деятельности, построении педагогического взаимодействия) [35]. В соответствии с данной кон-

цепцией, инклюзивная культура учителя может быть понята как принятие им ценностей инклюзивного образования и реализация их в собственной педагогической практике.

В структуре инклюзивной культуры учителя выделяют следующие компоненты: аксиологический (система принимаемых учителем инклюзивных ценностей), мировоззренческий (понимание философии инклюзии, направленность на реализацию идей инклюзивного образования в своей педагогической деятельности), личностный (совокупность важных для работы в инклюзивной среде личностных качеств), поведенческий (особенности построения социальных и педагогических взаимодействий с участниками инклюзивного образования) [113].

Инклюзивная культура является частью профессиональной педагогической культуры учителя. Последняя понимается, с одной стороны, как освоенные учителем педагогические нормы и ценности, которые он реализует в собственной педагогической деятельности, т.е. способы педагогического мышления, общения, действий [41], с другой стороны – как профессиональное мастерство, искусство, профессионализм, высокий уровень выполнения педагогической деятельности [20; 30].

Соответственно, и инклюзивная культура учителя может рассматриваться, с одной стороны, как принятие и реализация учителем норм и ценностей инклюзии, с другой стороны – как высокий уровень выполнения им педагогической деятельности в условиях инклюзии. В зависимости от этих пониманий может быть определено и соотношение понятий «инклюзивная готовность» и «инклюзивная культура»:

– если рассматривать инклюзивную культуру как принятие и реализацию учителем норм и ценностей инклюзии, то **инклюзивная культура выступает одной из составляющих готовности учителя к инклюзивному образованию и входит в состав базовых компонентов готовности к инклюзивному образованию** – аксиологического, мотивационного, нравственно-волевого. Такой подход представлен в работе Ю.В. Попова, О.Г. Смоляниновой, которые рассматривают медиативную культуру как компонент медиативной компетентности будущих пе-

дагогов, подчеркивают, что медиативная компетентность базируется на медиативной культуре [189];

– если рассматривать инклюзивную культуру как высший уровень профессионального мастерства учителя в условиях инклюзии, то в таком случае инклюзивная готовность выступает начальным этапом формирования инклюзивной культуры. Такого мнения придерживается В.В. Хитрюк [245].

Мы будем придерживаться первой точки зрения.

Обобщенно соотношение инклюзивной готовности, инклюзивной компетентности и инклюзивной культуры учителя представлено на Рисунке 1.

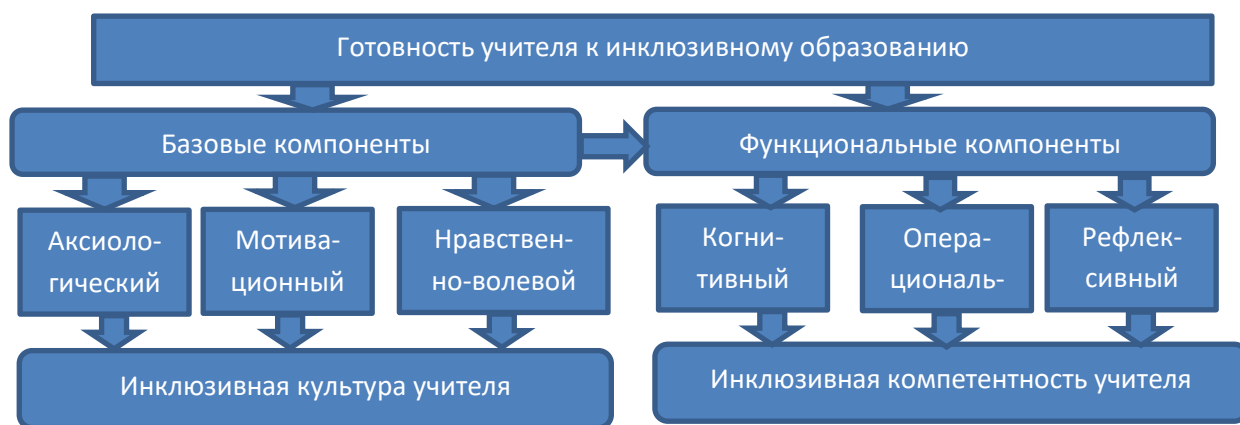


Рисунок 1 – Содержание готовности учителя к инклюзивному образова-

Следует отметить **двойственность соотношения готовности учителя к инклюзивному образованию, инклюзивной компетентности и инклюзивной культуры:** с одной стороны, инклюзивная культура и инклюзивная компетентность представлены в содержании готовности учителя к инклюзивному образованию, отражая его базовые и функциональные компоненты. С другой стороны, готовность учителя к инклюзивному образованию выступает предпосылкой для непрерывного развития инклюзивной культуры и инклюзивной компетентности учителя.

Перейдем далее к рассмотрению **этапов формирования готовности учителя к инклюзивному образованию.** Рассматривая этапы формирования готовности к деятельности, исследователи (Ю.А. Грачев, Т.В. Иванова [49; 85]) опираются на логику развертывания деятельности («потребность – знание – деятель-

ность – результат – коррекция» [85]), на каждом этапе которой актуализируется формирование одного из компонентов готовности к деятельности. Этапы формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в технологии, предложенной И.В. Возняк, основаны на поэтапной актуализации, дифференциации, интеграции и индивидуализации опыта педагогов в области инклюзивного образования в период курсового обучения и в межкурсовой период [39].

Для определения этапов формирования готовности учителя к инклюзивному образованию мы взяли за основу связи между компонентами готовности учителя к инклюзивному образованию (Рисунок 2). В понимании таких связей мы опирались на закономерность, обнаруженную С.А. Черкасовой: уровни развития мотивационного и личностного компонентов психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования взаимосвязаны и влияют на развитие когнитивного компонента готовности, следовательно, являются базовыми для его формирования [254].

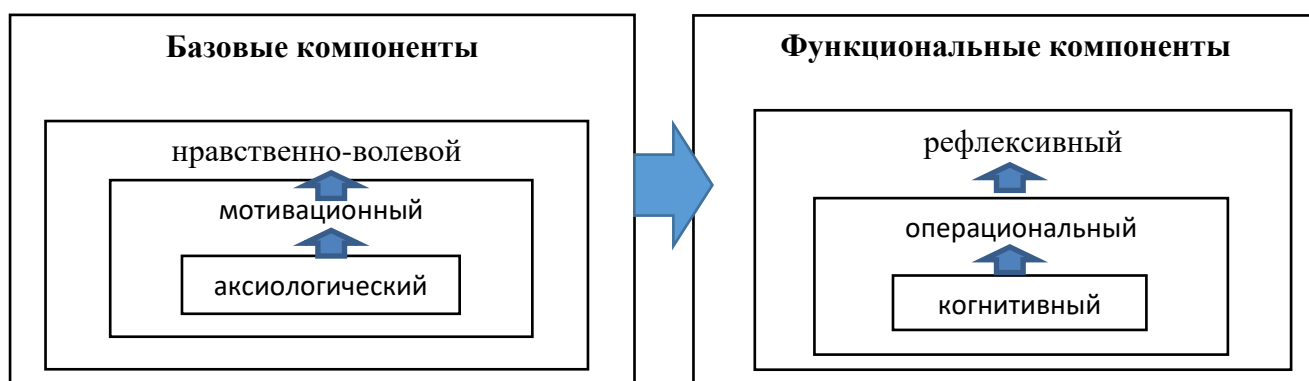


Рисунок 2 – Связи между компонентами готовности учителя к инклюзивному образованию

Этапы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию выстраиваются **последовательно-концентрически** – «по типу матрешки»: сначала последовательно формируются базовые компоненты готовности, составляющие основы инклюзивной культуры: аксиологический, мотивационный, нравственно-волевой. При этом каждый предыдущий компонент готовности выступает основой для формирования последующих: аксиологический компонент – основа для формирования мотивационного компонента, мотивационный компонент –

основа для формирования нравственно-волевого компонента. Затем на основе базовых компонентов формируются функциональные компоненты готовности (когнитивный, операциональный, рефлексивный), представляющие инклюзивную компетентность. При этом каждый предыдущий функциональный компонент выступает основой для формирования последующего: когнитивный компонент – основа для формирования операционального компонента, операциональный – основа для формирования рефлексивного компонента. На каждом последующем этапе продолжается развитие сформированных на предыдущих этапах компонентов готовности и осуществляется пропедевтика последующих компонентов. На каждом этапе у учителя формируется опыт решения одного или нескольких типов педагогических задач инклюзивного образования, соответствующих компонентам готовности, и опыт разрешения возникающих трудностей (Таблица 4).

Таблица 4 – Этапы формирования компонентов готовности учителя к инклюзивному образованию

Этапы формирования готовности	Формируемый компонент готовности	Специфические задачи инклюзивного образования, опыт решения которых формируется	Основные трудности, опыт разрешения которых формируется
Ценностно-смысловой	Аксиологический	Аксиологические	Принятие учителем ценностей инклюзии
Мотивационный	Мотивационный	Самообразовательные	Изменение отношения к инклюзии на положительное
Воспитывающий	Нравственно-волевой	Коммуникативные	Развитие нравственных качеств
Информационный	Когнитивный	Диагностические, Конструкторские Проектировочные Коммуникативные	Понимание значимости обращения к научным знаниям Личностное осмысление научных знаний
Практический	Операциональный	Мобилизационные Информационные Ориентационные Организаторские Развивающие	Адаптация научно-теоретических знаний к конкретным педагогическим ситуациям их применения
Коррекционно-развивающий	Рефлексивный	Рефлексивно-оценочные	Адекватная и всесторонняя оценка учителем своих педагогических действий в инклюзивном образовании

Первый этап – **ценностно-смысловой** – направлен на формирование аксиологического компонента готовности к инклюзивному образованию: учителя

знакомятся с философией, гуманистическими ценностями, нормами, смыслами инклюзивного образования, соотносят их со своей системой ценностей, создаются условия для принятия таких ценностей и реализации их в собственной практике. На этом этапе формируется опыт решения аксиологических задач инклюзивного образования: понимание, принятие и реализация философии (идеологии, концепции) и стратегии инклюзивного образования.

Наибольшую трудность на данном этапе представляет устранение несоответствия между декларируемыми учителем и реально реализуемыми в собственной практике ценностями. Экспериментальные исследования (M. Nind, Sh. Benjamin, K. Sheehy, J. Collins, K. Hall и др.) показывают, что как в российских, так и в зарубежных школах имеет место несоответствие декларируемых и реализуемых ценностей, транслируемых детям вербальных сообщений и их невербального сопровождения, контекста поведения, в который оно помещено [312]. На ценностно-смысловом этапе формирования готовности важно представить учителям как можно больше примеров успешной практической реализации ценностей инклюзивного образования, как можно больше ситуаций, в которых учитель, имея альтернативы, делает выбор в пользу инклюзивных ценностей.

Второй этап – **мотивационный** – направлен на формирование мотивационного компонента готовности к инклюзивному образованию: у учителей формируется положительная мотивация педагогической деятельности в условиях инклюзии посредством предъявления ее социальных и личностных смыслов, стимулируется желание работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями посредством презентации позитивных характеристик таких детей, образцов успешной педагогической работы с ними. На этом этапе формируется опыт решения самообразовательных задач инклюзивного образования: осуществление непрерывного профессионального самообразования по вопросам инклюзивного образования.

На мотивационном этапе продолжается развитие аксиологического компонента готовности к инклюзивному образованию. При этом устанавливается связь аксиологического и мотивационного компонента: мотивы работы в условиях ин-

клюзии связываются с реализацией какой-либо из принятых учителем ценностей инклюзивного образования: например, адаптация педагогической деятельности к потребностям детей с ООП, помощь таким детям в обретении веры в себя, выстраивание гуманистических форм взаимодействия или создание воспитывающей детско-взрослой общности.

Наибольшую трудность на мотивационном этапе представляет изменение отношения учителей к инклюзивному образованию. Экспериментальные исследования показывают, что многие учителя не хотят работать в инклюзивных классах, с определенными категориями детей с ООП (например, с девиантным поведением). Так, в экспериментальном исследовании О.В. Даниловой «выраженное желание работать в условиях инклюзивного образования показали лишь 10 % педагогов, в то время как 36,4 % оценили его на «удовлетворительно» [59, с. 64]. Некоторые учителя не хотят работать в инклюзивных классах по причине выработанных стереотипов негативного отношения к таким классам на основе представлений коллег, другие – по причине отсутствия необходимых условий (переполненные классы), третьи испытывают страх перед неожиданными ситуациями, которые они не смогут разрешить, четвертых отталкивает повышенная ответственность работы в таком классе, пятых – сомнение в собственной готовности работать в таком классе. Для изменения негативного отношения важно предъявлять учителям как можно больше примеров успешной работы учителей в инклюзивных классах, «развенчивать» неадекватные представления об инклюзивном образовании и детях с ООП.

Третий этап – **воспитывающий** – направлен на формирование личностных качеств, необходимых для работы в условиях инклюзии (нравственных, волевых, психологических, коммуникативно значимых, таких как терпение, толерантность, эмпатия, доброжелательность, гуманность, требовательность, авторитетность и др.), проводится их диагностика и самоанализ. Учителя стимулируются к саморазвитию таких качеств. Акцент ставится на формирование нравственно-волевого компонента готовности к инклюзивному образованию. На этом этапе формируется опыт решения коммуникативных задач инклюзивного образования,

связанных с построением продуктивного педагогического взаимодействия между субъектами инклюзивного образовательного процесса.

На воспитывающем этапе продолжается развитие аксиологического и мотивационного компонентов готовности к инклюзивному образованию. При этом развитие и саморазвитие нравственно-волевых качеств постулируется как необходимое условие для реализации принятых ценностей и сформированных мотивов педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Наибольшую трудность на воспитывающем этапе представляет развитие у учителей нравственных и психологических качеств, исходный уровень которых наследственно обусловлен. Например, такого качества, как эмпатия [152].

Таким образом, первые три этапа направлены на формирование базовых компонентов готовности к инклюзивному образованию (аксиологического, мотивационного, нравственно-волевого), составляющих основу для развития инклюзивной культуры и выступающих базисом для формирования функциональных компонентов готовности – специальных знаний, умений, навыков. Следующие три этапа направлены на формирование функциональных компонентов готовности на основе базовых.

На четвертом этапе – **информационном** – с опорой на сформированное желание работать в инклюзивном образовании расширяются педагогические, психологические, методические, специальные знания учителей, необходимые для работы в условиях инклюзии. Акцент ставится на формирование когнитивного компонента готовности к инклюзивному образованию, т.е. знаний, необходимых для успешного решения диагностических, конструкторских, проектировочных, организаторских задач инклюзивного образования. При этом продолжается развитие базовых компонентов готовности к инклюзивному образованию (аксиологического, мотивационного, нравственно-волевого) посредством формирования эмоционально-ценностного отношения к получаемым знаниям, осознания необходимости их приобретения учителем для реализации принятых ценностей инклюзии и сформированных мотивов педагогической деятельности в условиях инклюзии.

Наибольшую трудность на данном этапе вызывает, во-первых, понимание учителями значимости обращения именно к научным знаниям в решении задач инклюзивного образования, недопустимости полагаться только на собственную интуицию, личный опыт или опыт коллег, во-вторых, личностное осмысление учителями приобретаемых научных знаний в привязке к конкретным возникающим педагогическим ситуациям в условиях инклюзии, в том числе проблемным.

На пятом – **практическом** – этапе учителя учатся применять усвоенные способы решения педагогических задач инклюзивного образования, разрешения педагогических ситуаций (стандартных и проблемных). Акцент ставится на формировании операционального компонента готовности учителя к инклюзивному образованию. При этом продолжается развитие когнитивного, аксиологического, мотивационного, нравственно-волевого компонентов, так как в решении задач учитель опирается на имеющиеся знания, в их решении задействованы мотивационно-ценностная, эмоционально-волевая и духовно-нравственные сферы личности учителя.

На практическом этапе нарабатывается опыт решения нескольких типов педагогических задач инклюзивного образования: диагностических, конструкторских, проектировочных, коммуникативных, мобилизационных, информационных, ориентационных, организаторских, развивающих.

Наибольшую трудность на данном этапе вызывает адаптация научно-теоретических знаний к конкретным педагогическим ситуациям их применения. Зачастую учителя искажают или упрощают научно-педагогические или научно-психологические знания в процессе их применения либо не могут соотнести имеющиеся у них знания с конкретной педагогической ситуацией, действуют только на основе собственного опыта и интуиции. В условиях инклюзии применение научно-теоретических знаний еще в большей мере усложняется, так как такие знания носят абстрактный и всеобщий характер, а каждая педагогическая ситуация в инклюзивном образовании уникальна и конкретна. Поэтому для формирования операционального компонента готовности учителя к инклюзивному обра-

зованию необходимы иллюстрации применения научно-теоретических знаний во множестве уникальных педагогических ситуаций инклюзивного образования.

Шестой этап – **коррекционно-развивающий** – направлен на формирование у учителей умения анализировать и корректировать собственную деятельность в условиях инклюзии, осуществлять ее многостороннюю оценку с позиций педагогической результативности, соблюдения нравственных норм и ценностей, собственной психологической удовлетворенности, сохранения физического и психического здоровья участников инклюзивного образования, повышать ее результативность посредством самообразования, совершенствования профессионального мастерства, курсового и горизонтального обучения, обмена опытом с коллегами. Учителя учатся анализировать результативность своих педагогических действий в различных ситуациях инклюзивного образования, оценивать ее с позиций педагогических и нравственных норм. На этом этапе акцент ставится на формирование рефлексивного компонента готовности к инклюзивному образованию. При этом продолжается развитие всех других компонентов такой готовности, так как оценка своих педагогических действий невозможна без понимания смысла таких действий, без знания норм как критериев оценки.

На коррекционно-развивающем этапе у учителя формируется опыт решения рефлексивно-оценочных задач, связанных с оценкой и повышением результативности обучения и воспитания в условиях инклюзии.

Наибольшую трудность на данном этапе представляет адекватная и многосторонняя оценка учителем своих педагогических действий в инклюзивном образовании. Важно уметь оценить свои действия с позиций научных знаний, педагогических и нравственных норм, собственной психологической комфортности, удовлетворенности обучающихся и их родителей. Для объективной оценки важно сравнить свои действия с образцом, с действиями других педагогов.

1.3. Педагогический потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию и условия его реализации

В предыдущем параграфе уточнены сущность, содержание, этапы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию, понимаемому в широком гуманистическом контексте. Для формирования названной готовности у практикующих учителей необходимо педагогическое средство, которое будет способствовать формированию как базовых, так и функциональных компонентов такой готовности, овладению опытом решения педагогических задач инклюзивного образования в работе с различными категориями обучающихся с ООП, трансформации ценностей, отношений, установок, профессионального мировоззрения, моделей выстраивания педагогического общения и взаимодействия с позиций гуманистических ценностей инклюзии. Мы предположили, что в качестве такого средства может выступить киноискусство. **Задачи настоящего параграфа** – раскрыть педагогический потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию, определить педагогические условия его реализации.

Понятие «**потенциал**» (от латинского «*potentia*» – сила, возможность) широко применяется в различных областях науки и практики. Потенциал рассматривается как применительно к человеку, обществу, так и применительно к различным материальным и нематериальным объектам, явлениям, системам. Лексические значения слова «потенциал»: мощь, сила [188]; средства, запасы, источники, которые имеются в наличии и могут быть мобилизованы для достижения определенных целей [170]; совокупность возможностей, способностей отдельного человека (общества, государства) в определенной области [233]; обобщенная, собирательная характеристика ресурсов, привязанная к месту и времени [197].

Понятие «потенциал» может быть прояснено через сопоставление дефиниций «возможность» и «действительность», «потенциальное» и «актуальное». Потенциал – это возможности, которые при создании определенных условий могут

стать действительностью [258]. То есть для перехода возможности в действительность, потенциальности в актуальность необходимо выполнение определенных действий, создание условий, возникновение обстоятельств.

В научных работах потенциал раскрывается через описание возможностей, способностей или ресурсов того или иного субъекта, явления, системы, средства в решении определенных задач. Однако, как справедливо отмечает В.А. Митрахович, эти показатели, даже вместе взятые, не исчерпывают сущности понятия «потенциал» – важно учесть и наличие условий для реализации этих возможностей, способностей, ресурсов [151].

Проведенный анализ позволил определить **сущностные характеристики понятия «потенциал»:**

- прогностическая ориентация (результат, который возможно достичь в перспективе);
- развитие (движение от актуального к потенциальному состоянию);
- системность (включает систему взаимосвязанных ресурсов, возможностей, характеристик);
- многомерность (раскрывает проявление ресурсов, способностей, возможностей в прошлом, настоящем и будущем);
- вероятностный характер (потенциал может быть реализован или не реализован);
- обусловленность (реализация потенциала возможна при создании определенных условий, стечении обстоятельств).

Мы будем опираться на определение потенциала В.А. Митраховичем как системы взаимодействующих сил, заключённых в той или иной материально-духовной системе, действие которых актуально или может быть актуализировано при определённых условиях, может быть направлено как на саму эту систему, так и вовне [151]. Результатом действия таких сил (реализации потенциала) являются разноплановые, разнокачественные изменения [151].

В нашем исследовании мы будем обращаться к **педагогическому потенциалу**. Объектом его приложения выступают процессы обучения и воспитания, т.е.

педагогический потенциал – это возможности, ресурсы в решении задач обучения и воспитания. Носителем педагогического потенциала могут выступать:

– личность будущего или практикующего педагога: в данном случае педагогический потенциал понимается как совокупность свойств и характеристик личности, обеспечивающих успешность выполнения педагогической деятельности [178; 200];

– педагогическое средство, в качестве которого могут выступать метод, форма обучения или воспитания, материальный или нематериальный объект, вид деятельности, педагогическая система, социальное явление. В данном случае под педагогическим потенциалом понимаются скрытые (латентные) возможности, резервы в решении педагогических задач [29; 212], ресурсы, целенаправленное использование которых может обеспечить положительные изменения личности обучающихся [27]; свойства, качества, характеристики деятельности, приводящие к таким изменениям [55].

Результатом реализации педагогического потенциала выступают положительные изменения в личности обучающихся.

Мы будем рассматривать **педагогический потенциал киноискусства как средства формирования готовности учителя к инклюзивному образованию**. Результатом реализации искомого потенциала выступают положительные изменения в уровнях сформированности у учителя компонентов готовности к инклюзивному образованию. Носителями такого потенциала выступают конкретные **произведения киноискусства (киноматериал) инклюзивно-педагогической тематики**:

– Игровые фильмы: полнометражные («Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Звездочки на земле» (Индия, 2007), «Хэмилл» (США, 2010), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Великан» (США, 1998), «Форест Гамп» (США, 1994), «Радио» (США, 2003) и др.) и короткометражные («Сложно-сочиненное» (Россия, 2019), «Катя и Вася идут в школу» (Россия, 2020), «Нестандартная арифметика» (США, 2014), «Не суди» (Албания, 2017) и др.).

– Многосерийные фильмы (сериалы): «Школа» (Россия, 2010), «Классная школа» (Россия, 2013), «Физика или химия» (Испания, 2008), «Сама дура» (Россия, 2020) и др.

– Документальные фильмы: «Каждый 88-й» (Россия, 2015), «Аутизм: мозг Юго» (Франция, 2012), «Анимированная жизнь» (США, 2016), «Дети солнца» (Россия, 2014), «Съесть слона» (Россия, 2020), «Синдром любви» (Россия, 2018), «Лишняя хромосома любви» (Россия, 2012), «Стремиться жить и побеждать!» (Россия, 2021), цикл документальных фильмов «Ищу учителя» и др.

– Мультипликационные фильмы: «Цветик-семицветик» (Россия, 1948), «Тамара» (США, 2013), «Путешествие Марии» (Испания, 2010), «Необычный младший братик» (Франция, 1995), «Дневник Андрюши» (Россия, 2022), «Панки» (Ирландия, 2014), «Про Диму» (Россия, 2016), «Струны» (Франция, 2013), «Подарок» (Германия, 2014), «Скарлетт» (США, 2016), «Вальс с дуэтом» (Франция, 2015) и др.

– Учебные фильмы: «Как любить детей» (Ш. Амонашвили), «Гуманистическая педагогика. Мастер-класс Ш.А. Амонашвили», «Я и другие» (Ф. Соболев) и др.

– Фильмы, созданные участниками инклюзивного образования (педагогами, детьми, родителями).

Объединяет фильмы **инклюзивно-педагогическая тематика**: это фильмы о детях и взрослых людях с особыми образовательными потребностями, их обучении, воспитании, социализации в образовательных организациях (инклюзивных, специальных, коррекционных), в семье и обществе, взаимоотношениях с другими людьми, в различных коллективах. Показатели педагогического потенциала конкретных произведений киноискусства в формировании у учителя готовности к инклюзивному образованию могут различаться, в связи с чем необходим их отбор по комплексу критериев, которые будут раскрыты далее. Педагогический потенциал киноискусства в подготовке будущих и практикующих педагогов изучен в ряде научных исследований (Таблица 5).

Таблица 5 – Выполненные исследования педагогического потенциала киноискусства в подготовке будущих и практикующих педагогов

Задачи подготовки будущих педагогов, решаемые с привлечением произведений киноискусства	Исследователи
Формирование отношения к педагогической профессии как к призванию	О.В. Ситникова
Формирование духовно-нравственной культуры	Л.В. Осипова
Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности	Г.А. Никитина
Иллюстрация научно-педагогических знаний	Е.В. Конькина, О.С. Шаврыгина
Повышение мотивации и активности в изучении психологии	О.Л. Осадчук, Т.Н. Педан
Формирование профессиональных педагогических компетенций	Н.М. Науменко, О.С. Шаврыгина
Развитие общекультурных компетенций	В.А. Менг
Формирование коммуникативных умений	З.У. Колокольникова, Д.Д. Мосинцев
Подготовка к решению задач в сфере сохранения социального здоровья дошкольников	Н.В. Иванова, М.А. Виноградова, А.В. Красушкина
Обучение методике физического воспитания в начальной школе	Д.М. Игнатов, Е.С. Капинова
Формирование эмпатийной готовности к инклюзивному образованию	Е.Н. Михайлова, Н.А. Ефремова-Шершукова
Задачи подготовки практикующих педагогов, решаемые с привлечением произведений киноискусства	Исследователи
Повышение психологической компетенции в работе с одаренными детьми	О.А. Быстрицкий
Популяризация научных психолого-педагогических знаний	Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова
Формирование готовности к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися	Н.Н. Журба, К.С. Задорин, А.В. Кисляков, Л.Е. Идиатуллина

Педагогический потенциал киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию мы будем понимать как совокупность взаимосвязанных функций (аксиологическая, мотивирующая, воспитывающая, популяризаторская, иллюстративная, оценочная), которые могут выполнять произведения киноискусства в формировании у учителя компонентов готовности к инклюзивному образованию при создании определенных педагогических условий.

Возможность выполнения произведениями киноискусства данных функций обусловлена их **свойствами** (эмоциональность, образность, сюжетность или ситуативность представления инклюзивной педагогической действительности, ее нравственная и социальная проблематизация), оказывающими положительное

влияние на компоненты личности учителя, входящие в структуру готовности к инклюзивному образованию.

Следует отметить, что произведения киноискусства могут оказывать и **деструктивное влияние** на формирование у учителя готовности к инклюзивному образованию, выполняя дезориентационную, демотивирующую, нигилистическую, искажающую, дезорганизирующую функции, демонстрируя негативное отношение к инклюзивному образованию и непродуктивные, негуманные модели педагогических действий в условиях инклюзии (Таблица 6).

Таблица 6 – Конструктивные и деструктивные функции киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию

Компонент готовности учителя к инклюзивному образованию	Конструктивные функции киноискусства, актуализирующиеся при создании определенных педагогических условий	Деструктивные функции киноискусства, риск актуализации которых возникает в случае отсутствия педагогических условий
Аксиологический	Аксиологическая	Дезориентационная
Мотивационный	Мотивирующая	Демотивирующая
Нравственно-волевой	Воспитывающая	Нигилистическая
Когнитивный	Популяризаторская	Искажающая
Операциональный	Иллюстративная	Дезорганизирующая
Рефлексивный	Оценочная	Искажающая

Для актуализации конструктивных и снижения рисков деструктивных функций произведений киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию необходимо создание *педагогических условий*.

1) **Отбор произведений киноискусства инклюзивно-педагогической тематики по комплексу критериев** для включения их в методическую работу с учителями. Критерии будут раскрыты далее применительно к конкретным компонентам готовности к инклюзивному образованию.

2) **Создание средствами и на материале произведений киноискусства личностно-ориентированных ситуаций**, обеспечивающих позитивные изменения свойств и характеристик личности учителя, входящих в структуру готовности к инклюзивному образованию. Под личностно-ориентированной ситуацией мы будем понимать специально созданную или естественно возникшую в ходе анализа и обсуждения фильма ситуацию, разрешение которой способствует положи-

тельным изменениям свойств и характеристик личности учителя, входящих в структуру готовности к инклюзивному образованию: принятие гуманистических ценностей инклюзивного образования, изменение отношения к такому образованию и детям с ООП на эмоционально-положительное, овладение новыми инклюзивно-педагогическими знаниями, умениями, опытом. Такие ситуации могут создаваться на занятиях курсов повышения квалификации, на заседаниях методического объединения учителей, педагогического киноклуба, тематических семинарах, мастер-классах, тренингах, в работе наставника с начинающим педагогом и т.п. В понимании личностно-ориентированной ситуации мы опираемся на теорию личностно-ориентированного образования В.В. Серикова [209; 210]. Для актуализации конкретных конструктивных функций произведений киноискусства в формировании готовности к инклюзивному образованию создаются адекватные им типы личностно-ориентированных ситуаций.

3) Организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам, содержащим серию практических заданий, направленных на актуализацию конструктивных функций произведений киноискусства в формировании компонентов готовности к инклюзивному образованию. Для актуализации каждой из таких функций применяется свой набор практических заданий, из которых затем формируется фильмокейс.

Названные педагогические условия конкретизируются с учетом задач формирования каждого из компонентов готовности учителя к инклюзивному образованию. Опишем подробнее функции произведений киноискусства в формировании компонентов готовности учителя к инклюзивному образованию, конкретизируем педагогические условия актуализации конструктивных функций и минимизации рисков деструктивных функций.

Аксиологическая функция киноискусства направлена на формирование аксиологического компонента готовности учителя к инклюзивному образованию и выражается в предъявлении в сюжете фильма, в образах и действиях его героев гуманистических ценностей инклюзивного образования:

– ценности-цели: поддержка разнообразия; создание школьного сообщества; удовлетворение разнообразных образовательных потребностей учеников; уважение права всех детей на получение качественного общего образования; приоритет обучения навыкам, пригодным для жизни перед освоением образовательной программы [33; 133; 243; 287; 322];

– ценности-отношения: ценностное, эмоционально-положительное отношение к инклюзивному образованию и детям с особыми образовательными потребностями [128]; признание уникальности и ценности каждого ребенка; безусловное принятие всех детей вне зависимости от индивидуально-типологических особенностей и образовательных возможностей; вера в потенциальные возможности каждого ученика, в успешность инклюзивного образования; безоценочное отношение к учащимся [133; 287; 322]; восприятие определенных культурных групп (например, подростковых субкультур) как равных, а не маргинальных [290];

– ценности-средства: приоритет ориентации на ученика перед ориентацией на содержание учебного процесса; построение образовательного процесса, исходя из возможностей ребенка, а не собственных установок на то, что ребенок должен, обязан; совместная деятельность обучающихся инклюзивного класса; единение с коллегами; сотрудничество с родителями; самообразование (саморазвитие актуальных личностных качеств, приобретение специальных педагогических, психологических, дефектологических знаний, овладение специальными коррекционными технологиями) [133];

– ценности-качества: осознание значимости развития актуальных в условиях инклюзии личностных качеств, таких как толерантность, терпимость, терпение, эмпатия, тактичность, доброжелательность, гуманность, готовность помогать и поддерживать.

Реализации аксиологической функции способствуют эмоциональность, разнообразность представления педагогической действительности в произведениях киноискусства, ее социальная и нравственная проблематизация.

Фильмы оказывают значимое влияние на эмоциональную сферу личности учителя, вызывая положительные (сочувствие, радость, удивление, интерес) или

отрицательные (печаль, гнев, злость, вину) эмоции; выступают катализатором «спящих эмоций» (А.В. Торопова), средством «эмотивного метода педагогического воздействия через переживание жизни» (Б.М. Неменский). Они как бы «навязывают» человеку представления, которые по глубине переживания можно причислить к его собственному опыту, обогащая таким образом его личный опыт [216, с. 99]. Вступая в резонанс с глубоко скрытыми состояниями зрителя, фильм как бы «раскачивает» их, раскрывая человеку самого себя, чувства и эмоции, которые наполняют его душу» [216, с. 94].

Аксиологическая функция произведений киноискусства выражается в том, что герои фильмов, утверждающие гуманистические ценности инклюзивного образования, вызывают у учителя сильные положительные эмоции, чувства и, наоборот, герои, выступающие против инклюзивного образования, не поддерживающие его гуманистические ценности, допускающие агрессию, жестокость, унижение учеников с особыми образовательными потребностями, вызывают негативный эмоциональный отклик. Чем сильнее будет эмоциональный отклик, тем выше вероятность принятия учителем гуманистических ценностей инклюзивного образования [152]. Связывая ценности инклюзивного образования с сильными эмоциями, произведения киноискусства способствуют принятию (присвоению) таких ценностей учителем, пониманию социальной, педагогической и личностной значимости инклюзивного образования, формируют у учителя ценностное отношение к такому образованию.

Образность представления педагогической действительности в произведениях киноискусства помогает связать ту или иную ценность инклюзивного образования с конкретным образом героя, ситуации из фильма. Например, ценность свободы и самостоятельности учеников в инклюзивном образовании может быть предъявлена в образах мисс Грювел (фильм «Писатели свободы»), Джона Киттинга («Общество мертвых поэтов»), Эрика Зимита «Философы: урок выживания» (Индонезия, США, 2013). Ценность создания школьного сообщества – в образе Рона Кларка («Триумф. История Рона Кларка»). Ценность признания уникальности каждого ребенка – в образе Рама Никумба («Звездочки на Земле»). Ценность

безусловного принятия всех детей вне зависимости от индивидуально-типологических особенностей – в образах Бруно и Малика («Особенные», Франция, 2019), Эйнара Бьёрка («Элина: словно меня и не было», Швеция, Финляндия, 2002). «Связывание» той или иной ценности инклюзивного образования с образом, действиями того или иного героя фильма, помогают учителю не просто усвоить (принять) такую ценность, но и овладеть опытом ее реализации в собственной педагогической деятельности.

Следует отметить, что произведения киноискусства могут не только способствовать, но и препятствовать формированию у учителя аксиологического компонента готовности к инклюзивному образованию, нивелируя социальную и педагогическую значимость инклюзивного образования, утверждая антигуманные ценности построения взаимоотношений в условиях инклюзии. В таком случае следует говорить о дезориентирующей функции произведений киноискусства. Для снижения риска такого влияния и актуализации аксиологической функции произведений киноискусства необходимо создание следующих *педагогических условий*:

1) ***Отбор произведений киноискусства для включения в методическую работу с учителями по следующим критериям:*** ценностно-смысловая емкость (содержат актуальные для инклюзии ценности и смыслы), гуманистическое содержание (утверждают гуманистические ценности инклюзивного образования), высокий эмоциональный отклик.

2) ***Создание на материале и средствами киноискусства личностно-ориентированных ситуаций***, обеспечивающих позитивные изменения ценностной сферы личности учителя, принятие им гуманистических ценностей инклюзии:

– *Ситуации обнаружения гуманистических ценностей инклюзивного образования в действиях, образах, поступках героев фильма.* Похожие ситуации описаны в работах Н.Е. Щурковой как ситуации предъявления детям ценностей в поступке, действии, явлениях окружающей действительности, внутреннем мире человека [274]. Ситуация узнавания (обнаружения) в фильме ценности инклюзивного образования может быть создана следующим образом. Учителям для просмотра

ра предлагается конкретный фильм, раскрывающий ту или иную ценность инклюзивного образования. Перед просмотром фильма предлагается тема для эссе (отзыва, рецензии, дискуссии), побуждающая учителя осмысливать фильм с позиций данной ценности. После просмотра фильма организуется групповое обсуждение, в ходе которого ведущий с помощью вопросов помогает учителям обнаружить необходимую ценность. Например, ценность безусловного принятия учителем каждого ребенка инклюзивного класса, в том числе с девиантным поведением, может быть предъявлена в действиях учителей – героев фильмов «История Рона Кларка», «Писатели свободы», «Опасные умы». Перед их просмотром предлагается эссе «Безусловное принятие всех учеников инклюзивного класса учителем: утопия или реальность?».

– *Ситуации сравнения ценностей разных героев одного фильма или героев разных фильмов.* Например, для героев фильма «Особенные» – Бруно и Малика – одной из ключевых ценностей является социализация людей с аутизмом, включение их в социум. При этом некоторые другие герои этого фильма (члены комиссии Министерства образования, проводящие проверку, руководитель сервиса по ремонту стиральных машин) придерживаются других ценностей: изолирование людей с тяжелыми формами аутизма от общества, безопасность окружающих, наличие профессионального образования у тьюторов и т.п. Другой пример: для героя фильма «Одержимость» Теренса Флетчера в образовании музыкально одаренного студента главным является успешность ученика. Для реализации этой ценности педагог использует негуманные методы: унижение, агрессия, жестокость, издевательства. Противоположная ценность уважения личности одаренной ученицы, способность понять ее семейные проблемы показана в лице Бернандо Лопеса – педагога музыкально одаренной девочки Рубби в фильме «CODA: ребенок глухонемых родителей» (США, Франция, Канада, 2021). В фильме «Элина: словно меня и не было» (Швеция, Финляндия, 2002) в образах пожилой учительницы Туры Хольм и молодого учителя Эйнара Бьёрка показаны противоположные ценности: Тура Хольм унижает ученицу-инофона Элину как не желающую отказаться от финской культуры и языка своих родителей и говорить только по-

шведски, запрещает ей говорить на родном финском языке, настраивает класс против нее, а молодой учитель всячески поддерживает девочку, просит ее научить его произносить слова на финском, побуждает одноклассников поддержать Элину, что они и делают в конце фильма.

– *Ситуации принятия новых ценностей инклюзивного образования*: направление просмотра и обсуждения фильма на понимание учителем значимости той или иной ценности инклюзивного образования, важность которой ранее он не осознавал.

Ситуации обретения опыта реализации ценностей инклюзии в собственной педагогической деятельности: предложение написать письмо от имени героя фильма, разыграть ситуацию в роли героя фильма, принимающего ту или иную ценность инклюзивного образования; сочинить продолжение фильма с участием в качестве его героя; составить сценарий фильма на основе предложенной ценности, сценарий фильма о себе, принявшем ту или иную ценность инклюзивного образования.

3) ***Самостоятельная работа учителей с киноматериалом по фильму «Мокейсам»***, направленным на актуализацию аксиологической функции произведений киноискусства и содержащим следующие типы практических заданий:

– *задания на ценностно-смысловой анализ фильма, смыслоизвлечение и смыслопорождение*: групповой анализ ценностно-смыслового содержания фильма; персонифицированная интерпретация фильма; сравнительный анализ рецензий на просмотренный фильм; создание постера, дашборда, афиши, трейлера к фильму, отражающего его основные ценности; вычленение в фильме ситуаций, деталей, поступков и реплик героев, метафор и символов, свидетельствующих о реализации той или иной ценности инклюзивного образования; раскодирование и вербализация представленных в фильме образов и символов; сравнение ценностей педагогов – героев разных фильмов или двух героев одного фильма; сравнение ценностей инклюзивного образования, поддерживаемых героем фильма, и собственных ценностей учителя; составление сценария собственного фильма об инклюзивном образовании на основе заданной ценности;

– задания на интеллектуальный анализ своих эмоций по поводу выражаемых фильмом ценностей инклюзивного образования: рефлексия (вербализация) собственных эмоциональных переживаний в отношении фильма, составление эмоциограмм фильмов, вычленение в содержании фильма педагогических ситуаций, вызвавших те или иные эмоции.

Мотивационная функция произведений киноискусства направлена на формирование мотивационного компонента готовности учителя к инклюзивному образованию и выражается в предъявлении учителю средствами киноискусства успешных практик инклюзивного образования, привлекательных образов его участников (педагогов, родителей, различных категорий обучающихся с особыми образовательными потребностями и их нормально развивающихся сверстников).

Реализации мотивационной функции способствуют эмоциональность и образность представления педагогической действительности в произведениях киноискусства. Вызывая у учителя сильные эмоциональные переживания и чувства в отношении героя – ребенка с особыми образовательными потребностями (сочувствие и сопереживание в трудных ситуациях; радость и гордость в случае победы, успеха, самостоятельного преодоления трудностей; огорчение в случае унижения, агрессии, отвержения, непонимания со стороны окружающих, в том числе родителей, педагогов), фильм может изменить отношение учителя к определенной категории детей, способствовать их безусловному принятию, пониманию их проблем, развитию эмпатии. Гордость, радость, восхищение, интерес вызывают у зрителей герои фильмов – учителя, добившиеся значительных успехов в инклюзивном образовании, в обучении или воспитании детей с особыми образовательными потребностями.

Понравившийся образ увлекает зрителя, он начинает «проживать» происходящие с ним события, образ героя фиксируется в его сознании, личностно осмысливается и затем переносится в сознание в качестве собственного индивидуально-го видения [217]. Так, в фильме «Сотворившая чудо» в лице Энн Салливан представлен привлекательный образ педагога-гуманиста, который своей любовью, терпением, профессионализмом может добиться значительных результатов в об-

разовании ребенка с особыми потребностями. Энн Салливан удалось научить слепо-глухую девочку Хелен Келлер понимать слова по прикосновению рук и соблюдать правила поведения, общения с людьми. Полученное воспитание помогло ей впоследствии стать писательницей, преподавателем, общественным деятелем, получить высшее образование. В данном образе важно то, что Энн Салливан сама была ребенком с особыми образовательными потребностями, которому удалось компенсировать свои нарушения с помощью опытных педагогов. Данный образ говорит о том, что эмпатия, любовь, терпение и профессионализм – важные качества, необходимые учителю для успешной работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Образ Энн Саливанн может вдохновить учителей на работу с детьми с ООП, вселить веру в успех их воспитания и обучения.

Гуманистические образы педагогов инклюзивного образования, умеющих найти подход к «трудным» ученикам с девиантными формами поведения, представлены в фильмах «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Опасные умы» (США, 1995), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004). Герои этих фильмов – педагоги, которые по собственному желанию (по «велению души») пришли работать в «трудные» классы, образовательные организации и смогли добиться ощутимых результатов, затратив при этом множество усилий. Эти фильмы могут убедить учителя в том, что не стоит отчаиваться, если сначала не получается наладить контакт с «трудным» классом или учеником, добиться каких-либо результатов в инклюзивном классе. Важно набраться терпения, быть внимательным к интересам, индивидуальным особенностям, проблемам и жизни таких детей, пробовать различные педагогические средства, быть строгим, но не проявлять жестокости, не унижать, установить взаимодействие с родителями «особенного» ребенка, добиться их поддержки.

Привлекательные образы педагогов, умеющих обнаружить и поддержать одаренного ребенка, найти к нему особый подход, представлены в фильмах «Октябрьское небо» (США, 1999), «Перед классом» (США, 2008), «Шут» (Россия,

1988), «Билли Элиотт» (Великобритания, Франция, 2000), «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), «Испытание Акилы» (США, 2006), «Как воскресенье, так дождь» (США, 2014), «Тренер» (США, 2015), «Шахматист» (Франция, 2019) и др.

Фильм «Особенные» (Франция, 2019) создает положительный образ педагогов, работающих с детьми с расстройствами аутистического спектра. Хотя в данном фильме не показан инклюзивный класс как таковой, однако ключевой в фильме выступает идея инклюзии людей с расстройствами аутистического спектра в общество, оказания им помощи здоровыми людьми, что способствует развитию и тех, и других.

Существует ряд фильмов, представляющих привлекательные образы детей (людей) с особыми образовательными потребностями, положительных результатов их воспитания и обучения, жизненных достижений, которые могут способствовать формированию положительного отношения к таким детям, веры в возможность их воспитания и обучения:

– образ девочки с аутизмом, которая стала талантливым ученым и специалистом в сфере ветеринарии, преодолев множество проблем и трудностей социализации, представлен в фильме «Темпл Грандин» (США, 2010);

– образы умственно отсталых детей, проявивших высокий уровень нравственности, умеющих любить и дружить – в фильмах «Форест Гамп» (США, 1994), «Радио» (США, 2003);

– образы детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, которые смогли помочь не только себе, но и другим – в фильмах «Класс коррекции» (Россия, 2014), «Великан» (США, 1998), «Временные трудности» (Россия, 2018), «Основные принципы добра» (США, 2016);

– образы детей мигрантов и инофонов, сумевших не только «влиться» в другую культуру, но и сохранить свою – в фильмах «Иди и живи» (Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005), «Шахматист» (Франция, 2019), «Испанский-английский» (США, 2004);

– образы подростков с девиантными формами поведения, которые смогли найти социально значимую цель в жизни и изменить свое поведение, отношение к

себе, людям и жизни – в фильмах «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Республика ШКИД» (Россия, 1966).

Важно отметить, что дети с особыми образовательными потребностями во всех названных фильмах обучались в массовых школах, положительные изменения в их личности были достигнуты благодаря грамотной педагогической стратегии учителя и родителей, которые побуждали проявлять самостоятельность, поддерживали, помогали увидеть значимую цель личностного изменения, развития, были терпеливы, а также благодаря поддержке сверстников, с которыми сначала складывались непростые отношения.

В фильмах «Чудо», «Маска» в образах Августа Пуллмана, Рокки Денниса показаны привлекательные образы детей с атипичной внешностью (черепно-лицевые дефекты в результате болезни), которые смогли наладить дружеские отношения с одноклассниками, не озлобиться на их унижения и насмешки, стать настоящими друзьями. В этих фильмах представлены положительные образы родителей таких детей, выступающие образцом правильного воспитания «особенного» ребенка, которые не устанавливали чрезмерной опеки, побуждали к самостоятельности и всегда поддерживали своего ребенка.

Положительные образы воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, направленного на развитие самостоятельности и поддержку, представлены в фильмах «Хэмилл» (США, 2010), «Временные трудности» (Россия, 2018), «Форест Гамп» (США, 1994), «Дверь в дверь» (США, Канада, 2002).

Образы инклюзивных классов, раскрывающие трудности налаживания взаимоотношений между участниками инклюзивного образования и в то же время возможность построения гуманных, дружеских, взаимно полезных взаимоотношений представлены в фильмах «Класс коррекции» (Россия, 2014), «Чудо» (США, 2017), «Нормальный только я» (Россия, 2021), «Маска» (США, 1985), «Одаренная» (США, 2017), «Шахматист» (Франция, 2019) и др.

Следует отметить, что произведения киноискусства могут не только повышать, но и снижать мотивацию учителя к работе в инклюзивном образовании. Некоторые фильмы могут вызвать у учителей негативные эмоции в отношении инклюзивного образования, детей с особыми образовательными потребностями и «убить» желание работать в условиях инклюзии. В таком случае следует говорить о демотивирующей функции произведений киноискусства. Для снижения риска такого влияния и актуализации мотивационной функции произведений киноискусства необходимо создание следующих *педагогических условий*:

1) *Отбор произведений киноискусства для включения в методическую работу с учителями* по следующим критериям: результативность представленных инклюзивных образовательных практик; высокий эмоциональный отклик; привлекательные образы участников инклюзивного образования.

2) *Создание средствами и на материале киноискусства личностно-ориентированных ситуаций*, обеспечивающих позитивные изменения мотивационной сферы личности учителя – формирование и закрепление желания работать в инклюзивном образовании, с различными категориями обучающихся с ООП, реализовывать гуманистические ценности инклюзии, добиваться положительных результатов обучения и воспитания:

– *Ситуации неопределенности мотивов работы в условиях инклюзии*. Такие ситуации побуждают учителя задуматься: для чего я работаю в инклюзивном классе? В чем моя миссия: помочь всем детям освоить образовательную программу или научить их строить взаимоотношения, помочь реализовать себя? Избавлять детей с особыми образовательными потребностями от проблем и трудностей или научить их самостоятельно справляться с такими трудностями? Стимулом к размышлению может послужить ситуация (диалог, кадр) из фильма. Например, в фильме «Нормальный только я» (Россия, 2021) – диалог Игоря (начальника детского лагеря «Красный сокол») и Надежды – педагога, приехавшего в лагерь с группой «особенных» детей, где Игорь спрашивает Надежду, зачем она тратит свою жизнь на этих детей, которые вряд ли смогут самостоятельно жить, чего-то достичь в жизни. В фильме «Особенные» (Франция, 2019) – это диалог между ру-

ководителем организации «Голос праведных» Бруно и представителями официальной власти, проводящими проверку и собирающимися прекратить деятельность организации. В фильме «Одаренная» (Франция, 2017) – противостояние между бабушкой восьмилетней Мэри, которая хочет отдать ее в специальную школу для математически одаренных детей, чтобы она могла развивать свой математический талант и доказала теорему, над которой работала ее мать Диана, и ее дядей и опекуном Фрэнком, который хочет, чтобы девочка посещала обычную школу, училась жить, любить, дружить, строить отношения.

– *Ситуации «ревизии» собственного отношения к инклюзивному образованию посредством встречи с героем фильма.* Например, после просмотра фильмов «Особенные» (Франция, 2019), «Триумф: история Рона Кларка» (США, 2006) учителю предлагается сравнить собственное отношение к инклюзии с отношением героев фильма и сказать, изменилось ли оно после просмотра фильма. Или же учителям предлагается фильмокейс о детях и взрослых людях с расстройствами аутистического спектра («Темпл Грандин» (США, 2010), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018), «Адам» (США, 2009), «Жутко громко и запредельно близко» (США, 2011), «Мьюзик» (США, 2021), «Человек дождя» (США, 1988), в процессе выполнения которого необходимо подобрать аргументы «за» и «против» обучения героев с различными расстройствами аутистического спектра в инклюзивном классе, высказать собственное мнение, предложить стратегию их адаптации и обучения в инклюзивном классе.

– *Ситуации обнаружения новых мотивов работы в инклюзивном образовании,* в качестве которых могут выступить выполнение значимой социальной и профессиональной роли (быть нужным и полезным детям с особыми образовательными потребностями, оказать им педагогическую помощь в социализации, освоении образовательной программы, компенсации нарушений (фильмы «Особенные» (Франция, 2019), «Умница Уилл Хантинг (США, 1997); общение с «особенными» детьми, переживание детской любви и привязанности, обмен духовными ценностями (фильмы «Как воскресенье, так дождь» (США, 2014), «Умник» (Франция, 2018), «Мьюзик» (США, 2021); профессиональное и личностное само-

развитие, овладение новым педагогическим опытом, познание себя и других людей (фильмы «Триумф. История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Учитель на замену» (США, 2011), «Неоконченный урок» (Россия, 1980), «Любовь в словах и картинках» (США, 2013) и др.

3) *Самостоятельная работа учителей с киноматериалом по фильму «Мокейсам»*, направленным на актуализацию мотивационной функции произведений киноискусства и включающим следующие задания:

- на вербализацию и раскодирование представленных в фильмах образов инклюзивного образования и его участников;

- на обнаружение привлекательных и отталкивающих качеств героев фильмов – обучающихся с особыми образовательными потребностями, понимание причин их неприятия;

- на составление рекомендаций учителям по принятию изображенной в фильме категории обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Воспитывающая функция произведений киноискусства направлена на формирование нравственно-волевого компонента готовности учителя к инклюзивному образованию и выражается в предъявлении учителю средствами киноискусства нравственной проблематики инклюзивного образования. Выполнению данной функции способствует нравственно-ценностное содержание произведений киноискусства. Исследователи отмечают, что киноискусство обладает широкими возможностями в воспитании духовно-нравственной культуры личности, так как во многих фильмах заложены моральные, духовно-нравственные смыслы и ценности, демонстрируется проявление нравственных отношений, качеств в поведении героев [4; 6; 21; 25; 46; 52; 72; 73; 99; 150; 172; 177]. В условиях инклюзивного образования перед учителем встает ряд нравственных дилемм, ситуаций нравственного выбора, способность разрешать которые выступает важным компонентом готовности к инклюзивному образованию. Многие из таких дилемм находят отражение в содержании произведений отечественного и зарубежного кинематографа. Например, дилемма «что является нравственным в воспитании ребенка-инвалида: постоянная помощь родителей или предоставление максимальной са-

мостоятельности, создание ситуаций преодоления трудностей?» находит отражение в фильме «Временные трудности» (Россия, 2018). Отец главного героя Саши Ковалева – мальчика с врожденным ДЦП – достаточно жесткими методами приучает его к самостоятельному преодолению трудностей. Мама же чаще жалеет и пытается помочь, однако стратегия отца побеждает, что вызывает обиду у мальчика. Авторами фильма ставится вопрос о нравственности избранной отцом мальчика стратегии.

В ситуацию нравственного выбора попадает и Эссуман – героиня фильма «Дети горы» (США, Грузия, Гана, 2016), у которой родился внебрачный ребенок с множественными нарушениями («заячья губа», умственная отсталость, ДЦП). Бабушка ребенка со стороны отца рекомендует сделать так, как поступали предки – отнести ребенка в лес и «оставить его духам». Эссуман понимает, что это суеверие, и не стоит ему следовать. Однако в минуту слабости и отчаяния решает оставить ребенка одного в реке. Уходя, понимает, как важен для нее сын. К счастью, находится человек – местный рыбак, который спас ребенка и позже согласился стать ему приемным отцом и помог Эссуман справиться с проблемами.

В фильме «Императорский клуб» (США, 2002) ставится нравственная дилемма между воспитанием честности и развитием учебной мотивации «трудного» подростка.

В картине «Расцвет мисс Джин Броди» (Великобритания, 1969) показано, какую опасность таит культивирование излишней привязанности учеников к учителю. В фильме «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019) показана другая опасность: излишняя привязанность педагога к одаренному ребенку.

В фильме «Элина: словно меня и не было» (Швеция, Финляндия, 2002) показано, к каким серьезным психологическим травмам может привести «навязывание» детям-инофонам доминирующего языка и культуры.

Обнаружение и осмысление нравственного содержания фильмов инклюзивно-педагогической тематики может способствовать формированию нравственно-волевого компонента готовности учителя к инклюзивному образованию: умения

обнаруживать нравственную проблематику инклюзивного образования, оценивать свои действия не только с позиций их педагогической результативности, но и с позиций нравственности и этических норм, разрешать ситуации нравственного выбора и нравственные дилеммы, формировать нравственные взаимоотношения между участниками инклюзивного образования, развивать и проявлять нравственные качества, актуальные в инклюзивном образовании (честность, открытость, справедливость, доброжелательность, гуманизм, любовь к детям, их безусловное принятие и др.).

Эмоциональное воздействие произведений киноискусства может гармонизировать эмоциональную сферу личности учителя, способствовать менее драматичному восприятию трудностей и проблемных ситуаций, возникающих в условиях инклюзии, профилактировать эмоциональное выгорание, страхи, тревожность, стрессы, фрустрацию, нередко возникающие при работе в условиях инклюзии в связи с высокой психологической напряженностью и повышенным уровнем ответственности, что также будет способствовать формированию нравственно-волевого компонента готовности учителя к инклюзивному образованию.

Однако произведения киноискусства могут оказывать и деструктивное влияние на формирование нравственно-волевого компонента готовности учителя к инклюзивному образованию, пропагандируя образцы безнравственного поведения (доктор Быков (сериал «Интерны»); бывший рэкетир Фома (сериал «Физрук»), директор престижной американской школы Фрэнк, растративший финансы школы на свое гомосексуальное увлечение (фильм «Безупречный»), педагоги, проявляющие нездоровый интерес к талантливым воспитанникам («Совсем новое» (Канада, 2005), «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019) и др. При просмотре таких фильмов повышается риск выполнения ими нигилистической функции, стимулирующей учителя к отрицанию, нивелированию нравственных норм и ценностей инклюзивного образования. Для снижения такого риска важно проводить анализ нравственной проблематики фильма, оценку действий героев с позиций нравственных норм и ценностей, формировать у учителей

негативное отношение к безнравственным действиям педагогов, родителей – героев фильмов.

Для актуализации воспитывающей функции произведений киноискусства необходимо создание следующих *педагогических условий*:

1) *Отбор произведений киноискусства для включения в методическую работу с учителями* по следующим критериям: духовно-нравственное содержание (поднимаются нравственные проблемы инклюзивного образования, демонстрируются нравственные поступки и качества участников инклюзивного образования), высокий эмоциональный отклик; утверждение гуманистических ценностей.

2) *Создание на материале и средствами киноискусства личностно-ориентированных ситуаций*, обеспечивающих позитивные изменения духовно-нравственной сферы личности учителя:

– *Ситуации оценки нравственного выбора героя фильма*, в которых учителю предлагается оценить действия героя фильма с позиций педагогических и нравственных ценностей. Например, игру в покер учительницы Кэрри с учеником-аутистом коррекционного класса, чтобы научить его считать и пробудить жажду к знаниям. Решение семьи гомосексуалистов взять на воспитание ребенка с синдромом Дауна (фильм «Сейчас или никогда» (США, 2012)). Ситуацию, когда герой фильма «Триумф. История Рона Кларка» учится у детей на школьной площадке прыгать через веревочку. Ситуацию, когда героиня фильма «Училка» (Россия, 2015) Алла Николаевна наводит на учеников отобранный у них пистолет. Ситуации из фильма «Элина: словно меня и не было», где учитель Тура Хольм, прикрываясь благими воспитательными намерениями, издевается и унижает ученицу Элину.

– *Ситуации собственного нравственного выбора*: учителю предлагается самостоятельно разрешить представленную в фильме ситуацию нравственного выбора: что бы он сделал, если бы ученик украл у него вещь, как это сделали ученики мисс Грювел в фильме «Писатели свободы» на одном их первых уроков. Или если бы ученики подложили ему на стул кнопку, стреляли из рогаток («Со-

рок чертей и одна зеленая муха», выпуск киножурнала «Ералаш»), обманывали, пользуясь доверием («Императорский клуб»), оскорбляли («Выстоять и добиться»), унижали («Дорогая Елена Сергеевна»), принесли в школу пистолет («Учителька») и т.п.

4) *Организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам*, направленным на актуализацию воспитывающей функции произведений киноискусства и включающим следующие типы практических заданий:

- анализ разрешения героями фильма ситуаций нравственного выбора и нравственных дилемм;

- оценка педагогических действий героев фильма с позиций нравственных ценностей;

- сравнение действий героев разных фильмов (разных героев одного фильма) по разрешению сходных ситуаций нравственного содержания;

- сравнение собственного опыта разрешения ситуаций нравственного выбора (нравственных дилемм) и опыта героев фильма;

- сочинение собственного продолжения фильма с позиций реализации нравственных ценностей;

- составление сценария собственного фильма, отражающего нравственную проблематику инклюзивного образования.

Популяризаторская функция произведений киноискусства направлена на формирование когнитивного компонента готовности к инклюзивному образованию и реализуется посредством предъявления учителю в сюжетах, словах и действиях героев фильма научных знаний об инклюзивном образовании, примеров их практического применения, обоснования важности опоры учителя в решении задач инклюзивного образования именно на научные знания, а не только на свой опыт и интуицию.

Реализации популяризаторской функции способствуют метафоричность (образность), сюжетность (динамичность, ситуативность), эмоциональная окра-

шенность, проблемность, смысловая емкость представления знаний о педагогической действительности в произведениях киноискусства.

В отличие от науки, представляющей педагогическую действительность статично (в теориях, представлениях, закономерностях), фильмы представляют ее динамично – в сюжетах, ситуациях, действиях, событиях. Художественный фильм «помещает» педагогические идеи в определенный контекст – социальный, культурный, педагогический, личностный, контекст педагогической ситуации, позволяет педагогу стать участником «другой педагогической реальности» – не той, в которой он живет, привык жить. Сюжетное представление в фильме педагогических идей позволяет лучше их понять, учит применять их в конкретных ситуациях, может изменить отношение учителя к тем или иным идеям, изменить привычные стереотипы педагогических действий.

Эмоциональная окрашенность знаний об инклюзии, содержащихся в произведениях киноискусства, способствует формированию эмоционально-ценностного отношения учителя к знаниям, извлеченным в ходе просмотра и обсуждения фильма, способствует их личностному осмыслению, принятию, применению в собственной педагогической деятельности. Такие знания прочно запоминаются, так как с ними связываются определенные эмоции, они становятся личностным, «живым» (по В.П. Зинченко) знанием учителя. Д.Ф. Ильясовым, Е.А. Селивановой обоснованы возможности произведений киноискусства в популяризации научных педагогических и психологических знаний среди учителей [89; 90]. Особо ценным, по мнению авторов, является «использование средств эмоционального воздействия на педагогов» [90, с. 7].

Особенностью высоких образцов киноискусства является смысловая емкость – возможность извлечения зрителями множества смыслов в понимании той или иной ситуации, поступка, образа героя фильма, сюжета фильма, его контекстов и подтекстов. Ученые отмечают многослойность кино как текста культуры [45]. Причем эти смыслы, как правило, не лежат на поверхности: важно научиться их извлекать. В фильме бывают важны скрытые смыслы: не те, что в кадре, а те, что за кадром, между кадрами. Художественные фильмы инклюзивно-

педагогической тематики наполняют теоретические педагогические идеи культурологическим, социальным, личностным смыслом. В одном и том же фильме каждый учитель может найти свои смыслы, вступая в диалог с его создателями. Последующее групповое обсуждение фильма, его личное осмысление, повторный просмотр после знакомства с той или иной научной теорией, концепцией могут породить новые смыслы. Все это может способствовать более глубокому пониманию и усвоению знаний об инклюзивном образовании.

Однако произведения киноискусства могут оказывать и деструктивное влияние на формирование когнитивного компонента готовности к инклюзивному образованию. Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова указывают на риски популяризации научных знаний средствами киноискусства, заключающиеся в упрощении и искажении научных знаний, превращении их в «поп-науку» [90]. В некоторых фильмах могут быть недостоверно изображены проявления у героев тех или иных нарушений здоровья (например, умственной отсталости, детского церебрального паралича, расстройств аутистического спектра) и результаты их коррекции. Не каждый фильм обладает смысловой емкостью. Некоторые фильмы создаются исключительно в развлекательных целях и не содержат каких-либо глубоких нравственных, педагогических, философских смыслов. Все это говорит о риске искажающей, упрощающей научные знания функции киноискусства. Для снижения такого риска и актуализации популяризаторской функции произведений киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию необходимо создание следующих *педагогических условий*:

1) ***Отбор произведений киноискусства для включения в методическую работу с учителями*** по следующим критериям: адекватность научным теориям (отражение в содержании фильма научных знаний об инклюзии, отсутствие искажения научных знаний, фактов); ценностно-смысловая емкость; проблематизация инклюзивной педагогической действительности, отображение проблем, которые волнуют учителей и с которыми они сталкиваются в практической деятельности.

2) **Создание средствами и на материале произведений киноискусства лично-ориентированных ситуаций**, обеспечивающих позитивные изменения интеллектуальной сферы личности учителя:

– *Ситуации узнавания в фильме известных учителю научно-педагогических идей* в ситуациях, действиях героев, подтексте.

– *Ситуации обнаружения в фильме новых для учителя педагогических идей.*

– *Ситуации обретения опыта адаптации научных знаний к конкретным ситуациям инклюзивного образования.*

3) **Организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам**, направленным на актуализацию популяризаторской функции произведений киноискусства и включающим следующие типы практических заданий:

– *обнаружение в фильме известных научных знаний*: вычленив реплики и действия героев фильма, которые иллюстрируют известные учителю педагогические знания; соотнести реплики и действия героев фильма с научными нормами, закономерностями, принципами, теориями; обнаружить в сюжете фильма, в действиях, репликах героев фильма знания по конкретной проблеме (задаче) инклюзивного образования. Например, после просмотра фильма «Сотворившая чудо» (США, 1962) можно предложить учителям подумать, можно ли было бы научить слепоглохую Хелен понимать слова по прикосновениям, если бы тяжелые нарушения зрения и слуха были бы врожденными, а не приобретенными, а также найти научные описания методики, которую применяла Энн Саливанн в обучении девочки общению. После просмотра фильма «Временные трудности» можно попросить учителей назвать, на какие научные теории опирался отец мальчика с ДЦП, заставляя своего сына поднимать грузы на самодельном устройстве. После просмотра фильма «Хэмилл» (США, 2010) – подумать, почему отец не учил сына Мэтта, имеющего нарушения слуха, пользоваться языком жестов, а учил его понимать слова по губам. Задания после просмотра фильма «X+Y» (Великобритания, 2014) могут быть следующими: назвать вид расстройства аутистического спектра, который был у Натана, его признаки, способы их компенсации; сказать,

опираясь на научные теории, действительно ли Натан мог по-настоящему любить Джан Мэй и какие из представленных в фильме проявлений его любви могут иметь место на самом деле у людей, страдающих имеющимся у него расстройством аутистического спектра; предположить, могут ли в действительности у ребенка с расстройством аутистического спектра сочетаться избегание физического контакта с матерью и проявления таких контактов с любимой девушкой; назвать проявления рассеянного склероза у учителя Натана – Мартина и признаки его прогрессирования; описать способы справляться с рассеянным склерозом;

– на обнаружение в фильме новых для учителя педагогических идей: обнаружить новый способ разрешения проблемной педагогической ситуации, новый способ педагогической (коррекционной) работы с учеником с особыми образовательными потребностями, новый подход к налаживанию контакта, построению взаимодействия, разрешению конфликта и т.п.

Иллюстративная функция произведений киноискусства способствует формированию операционального компонента готовности учителя к инклюзивному образованию, демонстрируя знакомые учителю и новые для него образцы педагогических действий в условиях инклюзии, новый педагогический опыт.

Реализации иллюстративной функции способствуют сюжетность, эмоциональность, образность представления педагогической действительности в произведениях киноискусства.

Инклюзивное образование отличается от традиционного высоким разнообразием, уникальностью, непредсказуемостью возникающих педагогических ситуаций. Динамичное представление педагогических знаний в произведениях киноискусства инклюзивно-педагогической тематики позволяет наглядно показать применение тех или иных научных педагогических, психологических знаний применительно к конкретным ученикам, ситуациям. Так, реализация принципа опоры на положительное в работе с учеником с дислексией показана в фильме «Все звездочки на земле» (Индия, 2007) в действиях учителя рисования Рави Ханвилкара в отношении художественно одаренного ученика Ишана с дислексией. Приемы пробуждения и поддержки у учеников с особыми образовательными

ми потребностями желания учиться показаны в фильмах «Вечерняя школа» (США, 2008), «Большая перемена» (Россия, 1972), «Все звездочки на земле» (Индия, 2007), «Любимое уравнение профессора» (Япония, 2006), «Тайный знак» (Великобритания, 2010) и др. В фильмах «Великан» (США, 1998), «Тронутые» (США, 2014), «Особенные» (Франция, 2019), «Форест Гамп» (США, 1994), «Королевство полной луны» (США, 2012), «X+Y» (Великобритания, 2014) показаны примеры возникновения общности детей с различными особенностями и их сверстников, взаимоотношения в которой полезны для обеих категорий детей.

Проблемность представления педагогической действительности в произведениях киноискусства может способствовать развитию у учителя способности обнаруживать проблемные педагогические ситуации и искать их решения, обращаясь к научным знаниям. Так, проблема буллинга ученика в инклюзивном классе представлена в фильмах «Чучело» (Россия, 1983), «Чудо» (США, 2017), «Временные трудности» (Россия, 2018), «Форест Гамп» (США, 1994), «Радио» (США, 2003). В некоторых из фильмов учителя не сразу замечают возникшую проблему и не справляются с ней – в большей степени эту проблему разрешают дети, ставшие объектом буллинга, уча своих сверстников быть более гуманными, на что нужно обратить внимание учителей. Проблемы образования и воспитания одаренных детей, связанные с выбором между развитием их повышенных способностей и нравственным воспитанием представлена в фильмах «Одаренная» (М. Уэбб), «Маленький человек Тэйт» (Д. Фостер), «Аттестат зрелости» (Россия, 1954), «Шут» (Россия, 1988), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Человек, который познал бесконечность» (Индия, 2015) и др.

Реализации иллюстративной функции способствует также образность произведений киноискусства: запомнившиеся учителям образы педагогов, детей, их родителей из фильмов инклюзивно-педагогической тематики могут стать ориентиром для формирования индивидуального стиля педагогического общения, педагогической деятельности, основой для анализа и осмысления возникающих проблемных ситуаций, поиска их решения.

Однако произведения киноискусства могут оказывать и деструктивное влияние на формирование операционального компонента готовности учителя к инклюзивному образованию, закрепляя антигуманные, ненаучные, непродуктивные стереотипы и модели педагогических действий: авторитаризм, жестокость, агрессия, унижение детей, чрезмерная строгость, скрытая неприязнь, чрезмерная опека, действие на основе интуиции, игнорирование научных закономерностей и теорий и т.п. В таком случае следует говорить о дезорганизующей функции произведений киноискусства. Для снижения риска такой функции и актуализации иллюстративной функции необходимо создание следующих *педагогических условий*:

1) *Отбор произведений киноискусства для включения в методическую работу с учителями* по следующим критериям: адекватность научным теориям; отображение ситуаций, возникающих в практической работе учителя.

2) *Создание на материале и средствами киноискусства личностно-ориентированных ситуаций*, обеспечивающих позитивные изменения практической сферы личности учителя: формирование новых инклюзивно-педагогических умений и опыта, новых гуманистических моделей педагогических действий и сценариев педагогического общения:

– *Ситуации обнаружения в фильме знакомых и новых для учителя педагогических ситуаций*. Например, знакомые ситуации проявление беспокойства и агрессии аутистом (фильмы «Темпл Грандин» (США, 2010), «Умник» (Франция, 2018), «Жутко громко и запредельно близко» (США, 2011), «Мьюзик» (США, 2021) и др.) и незнакомая ситуация совместной деятельности ребенка с аутизмом и здорового сверстника («Особенные» (Франция, 2019), «Адам» (США, 2009). В каждой из ситуаций учителю предлагается обнаружить ситуативную доминанту: самый значимый момент.

– *Ситуации обретения опыта гуманистических педагогических действий и разрешения трудностей, возникающих в условиях инклюзии*: разыграть ситуацию из фильма в роли героя, реализующего гуманистические педагогические стратегии и успешно разрешающего возникающие трудности, попросить коллегу снять видеоролик, составить сценарий продолжения фильма.

– *Ситуации выбора фильма как ориентира для решения возникшей педагогической проблемы (задачи)*: составление учителем кинопортфолио для решения конкретных типов профессиональных затруднений, проблемных педагогических ситуаций.

3) ***Организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам***, направленным на актуализацию иллюстративной функции произведений киноискусства и включающим следующие типы практических заданий:

– на вербализацию педагогических приемов и стратегий, используемых героями фильма: вычленение в фильме педагогических ситуаций, описание способов их разрешения героями фильма; составление вопросов к героям фильма;

– на анализ и оценку педагогических действий героев фильмов: оценка действий героя фильма с позиций научных педагогических и психологических теорий, закономерностей; сравнение сюжетов развития схожих педагогических ситуаций, представленных в разных фильмах; составление педагогических комментариев к ситуациям фильма, экспертная оценка фильма в роли научного консультанта;

– на овладение новым педагогическим опытом, представленным в действиях героев фильма: сравнение собственного решения возникшей в фильме педагогической ситуации с решением героя фильма; решение педагогических задач с кинофабулой; диалог на основе просмотренного фильма с коллегами, авторами фильма, актерами, с самим собой.

Оценочная функция произведений киноискусства направлена на формирование рефлексивного компонента готовности к инклюзивному образованию посредством сопоставления учителем собственных действий с действиями героев фильма. Реализации оценочной функции способствуют сюжетность представления педагогической действительности в произведениях киноискусства, ее проблематизация. Представленный в фильмах педагогический опыт может помочь учителю по-новому или более многосторонне оценить собственные педагогические действия, обнаружить проблему, которую он раньше не замечал.

Однако произведения киноискусства могут оказать и деструктивное влияние на формирование рефлексивного компонента готовности учителя к инклюзивному образованию, искажая оценку собственных педагогических действий. В таком случае возникает риск искажающей функции. Для снижения такого риска и актуализации оценочной функции произведений киноискусства необходимо создание следующих педагогических условий:

1) ***Отбор произведений киноискусства для включения в методическую работу с учителями*** по следующим критериям: адекватность научным теориям; отображение ситуаций, возникающих в практической работе учителя.

2) ***Создание на материале и средствами киноискусства личностно-ориентированных ситуаций***, обеспечивающих позитивные изменения интеллектуальной и практической сфер личности учителя, связанных с самооценкой, самоконтролем и коррекцией собственных действий:

– *Ситуации обретения опыта многосторонней оценки педагогических ситуаций, возникающих в инклюзивном образовании*: учителю предлагается составить подписи к скриншотам кадров из фильма, оценив представленную на них ситуацию с позиций конкретной научной теории, педагогической результативности, соблюдения нравственных норм, психологической удовлетворенности участников инклюзивных образовательных отношений; с позиций разных героев фильма; с позиций не участвующих в сюжете фильма героев (например, родителей одного из учеников, коллеги учителя, директора школы); с позиций героя другого фильма; с собственных позиций.

– *Ситуации переосмысления собственных действий в условиях инклюзии* посредством сопоставления личного опыта с опытом героев фильма.

3) ***Организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам***, направленным на актуализацию оценочной функции произведений киноискусства и включающим следующие практические задания:

– на многостороннюю оценку педагогических действий героев фильма с позиций педагогической результативности, соответствия научным теориям, соблюдения нравственных норм, психологической удовлетворенности участников ин-

клубного образования: устное обсуждение, написание рецензии, отзыва на фильм;

– на разработку корректирующих действий: сформулировать рекомендации героям фильма по совершенствованию (коррекции) их деятельности, задачам самообразования, самовоспитания, саморазвития.

Глава 2. Моделирование и апробация процесса формирования готовности учителей к инклюзивному образованию средствами киноискусства

2.1. Оценка готовности учителей к инклюзивному образованию

Настоящая глава посвящена моделированию и апробации процесса формирования у учителя средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию и экспериментальной апробации модели. Для построения модели необходимо провести исходную диагностику компонентов готовности учителей к инклюзивному образованию, выявить имеющиеся дефициты, а также оценить используемые в образовательной практике средства ее формирования, что и выступает **задачами настоящего параграфа.**

Для оценки исходного уровня готовности учителей к инклюзивному образованию мы обобщили имеющиеся экспериментальные исследования и провели собственное исследование.

В настоящее время в педагогике и психологии выполнен ряд экспериментальных исследований по оценке различных видов готовности учителя к инклюзивному образованию – личностной, профессиональной, психологической, эмпатийной и др. [39; 59; 119; 179; 205; 244; 253]. Также имеются исследования, описывающие методики и результаты диагностики отдельных компонентов готовности учителей к инклюзивному образованию, таких как коммуникативные способности, толерантность, эмпатия, духовно-нравственные качества и т.п. [60; 152; 172; 202; 225]. Чаще всего для оценки такой готовности и ее компонентов исследователи применяют стандартизированное психодиагностическое тестирование (на оценку эмпатии, коммуникативных способностей, волевых качеств и др.), анкетный опрос, экспертные оценки и самооценку [202; 245]. Так, И.В. Возняк для диагностики готовности педагогов к инклюзивному образованию применила самооценку такой готовности по мотивационному, когнитивному, деятельностному и рефлексивному компонентам [39]. Е.В. Голубничная оценивала готовность педагогов к работе с одаренными детьми с помощью тестовых материалов и диагно-

стических карт [48]. В работе Т.Г. Зубаревой средства оценки готовности специалистов общеобразовательной организации к созданию инклюзивной образовательной среды выступали одновременно и средствами ее формирования и включали задания на развитие мотивационного, операционального и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности [81]. О.В. Карынбаевой для оценки готовности педагогов к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательной организации применялись опросник, анкетирование, наблюдение за организацией урочной и внеурочной деятельности [103]. Оценка готовности педагогов к обучению на дому детей с ОВЗ в экспериментальном исследовании Е.Ю. Коноваловой проводилась с помощью заданий в тестовой форме, ведения листов индивидуального прогресса педагогов в освоении программы повышения квалификации, анкетирования [119]. Д.А. Петровым в качестве показателя эффективности педагогического сопровождения педагогов инклюзивного образования в преодолении инновационных барьеров выступил уровень профессиональных ресурсов для преодоления таких барьеров, который оценивался с помощью опросников [181]. В исследовании О.С. Кузьминой готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования оценивалась посредством решения ими комплекса профессиональных задач, соответствующих компонентам такой готовности [128].

В имеющихся исследованиях мы не обнаружили комплексной методики, которая позволяла бы оценивать как базовые, так и функциональные компоненты готовности учителей к инклюзивному образованию, понимаемому в широком гуманистическом контексте, к решению всех универсальных педагогических задач инклюзивного образования в работе с различными категориями обучающихся. Поэтому для проведения диагностических процедур нами сконструирован **диагностический комплекс**, который включает критерии, показатели, методики, позволяющие оценить все компоненты готовности учителя к инклюзивному образованию (Таблица 7). В комплекс включены как уже зарекомендовавшие себя валидные и надежные методики, некоторые из которых адаптированы нами под задачи исследования, так и авторские (в случае отсутствия имеющихся методик для

оценки уточненных компонентов готовности к инклюзивному образованию). Показатели готовности определены на основе содержания ее компонентов (см. параграф 1.2).

Таблица 7 – Диагностический комплекс для оценки готовности учителя к инклюзивному образованию

Компоненты готовности	Критерии	Показатели	Методики диагностики
Аксиологический	Ценностно-декларативный	Отрефлексированная установка на принятие гуманистических ценностей инклюзивного образования	Опросник «Отношение педагога к ценностям инклюзивного образования» (В.В. Хитрюк)
	Ценностно-практический	Реализация гуманистических ценностей инклюзивного образования в собственной педагогической деятельности	«Выбор решения педагогических ситуаций» (авторская методика)
Мотивационный	Общепсихологический	Эмоционально-положительное отношение к инклюзивному образованию Понимание социальной и личностной значимости инклюзивного образования Мотивация на достижение успеха в инклюзивном образовании	«Пары утверждений» (авторская методика)
	Специально-мотивационный	Желание работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями, эмоционально-положительное отношение к ним	«Самооценка желания работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями» (авторская методика) «Социально-перцептивная установка учителей по отношению к детям с ОВЗ» (Т.Д. Дубовицкая [293])
Нравственно-волевой	Нравственный	Сформированность нравственных качеств, значимых в условиях инклюзии (искренность, чуткость, педагогический такт, доброта, отзывчивость, эмпатия, терпимость, справедливость, чувство собственного достоинства, самокритичность, требовательность к себе и другим)	Адаптированная к задачам исследования методика диагностики морально-нравственных качеств личности (А.В. Сухих, Н.И. Корытченкова)
	Волевой	Способность мобилизовать волевые качества на преодоление трудностей, возникающих в инклюзивном образовании	Адаптированная к задачам исследования методика «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ» (Т.Д. Дубовицкая [293]) Методика «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков [258])

Компоненты готовности	Критерии	Показатели	Методики диагностики
Когнитивный	Знание-вый	Сформированность знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования Владение понятийно-терминологическим аппаратом инклюзивного образования Умение интегрировать знания из разных научных областей для решения педагогических задач инклюзивного образования	«Самооценка знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования» (авторская методика) (на констатирующем этапе применялась в составе общей методики «Самооценка подготовленности к работе в условиях инклюзии»)
Операционный	Операциональный	Сформированность умений, необходимых для решения специфических педагогических задач инклюзивного образования Умение находить новые способы решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в инклюзивном образовании	«Самооценка умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования» (авторская методика) (на констатирующем этапе применялась в составе общей методики «Самооценка подготовленности к работе в условиях инклюзии»)
Рефлексивный	Рефлексивный	Умение проводить многостороннюю оценку собственных педагогических действий по решению педагогических задач инклюзивного образования Способность корректировать собственные педагогические действия по результатам оценки	«Самооценка способности проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению педагогических задач инклюзивного образования» (авторская методика) (на констатирующем этапе применялась в составе общей методики «Самооценка подготовленности к работе в условиях инклюзии»)

Авторские методики прошли предварительно проверку на экспертную валидность, в которой участвовали 12 преподавателей предметов психолого-педагогического цикла Сочинского государственного университета. Коэффициент корреляции с эталонным рядом составил 0,812, что свидетельствует о высоком соответствии представленных суждений заявленной цели. Для проведения оценки готовности учителей к инклюзивному образованию была создана электронная гугл-форма (Приложение А), в которую включены все указанные в табл. 7 методики (за исключением методики оценки нравственных качеств личности, так как она предполагала экспертную оценку, и методики оценки волевых качеств, так как по ней требовалось заполнить отдельный бланк с ответами).

Диагностический комплекс был применен для оценки наличного уровня готовности к инклюзивному образованию учителей Краснодарского края и Республики Крым. Выборка представлена 131 учителем в возрасте от 20 до 65 лет, с различным педагогическим стажем (от 1 года до 45 лет). Выборка является репрезентативной. Среди респондентов 99,2% женского пола, 0,8% – мужского пола. Респонденты представляют различные типы общеобразовательных учреждений: средние общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, частные школы. Распределение учителей по возрасту отражает генеральную совокупность (статистические данные по учителям РФ). Исключение составила методика диагностики нравственных качеств личности. Так как она предполагала экспертную оценку, то была проведена на выборке 76 учителей гимназии № 6 города Сочи. Приведем полученные результаты комплексной диагностики и соотнесем их с результатами выполненных другими учеными экспериментальных исследований.

Результаты диагностики аксиологического компонента готовности учителей к инклюзивному образованию. Диагностика готовности учителей по ценностно-декларативному критерию (отрефлексируемая установка на принятие гуманистических ценностей инклюзивного образования) проведена по методике В.В. Хитрюк «Отношение педагога к ценностям инклюзивного образования». Результаты диагностики представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Результаты диагностики готовности учителей к инклюзивному образованию по ценностно-декларативному критерию (методика В.В. Хитрюк)

Суждения	Распределение учителей по степени согласия / несогласия с утверждением, %			
	Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согласен
Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным	95,4	3,8	0,8	0
Каждый человек способен чувствовать и думать	89,2	9,2	1,5	0
Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности	77,7	20	0,8	1,5

Суждения	Распределение учителей по степени согласия / несогласия с утверждением, %			
	Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согласен
Все люди нуждаются друг в друге	76,9	22,3	0,8	0
Разнообразие усиливает все стороны жизни человека	74,6	21,5	3,1	0,8
Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка	69,2	26,9	3,1	0,8
Ценность человека не зависит от его способностей и достижений	65,4	20,8	7,7	6,2
Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений	61,5	27,7	9,2	1,5
Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей	50,8	40,8	5,4	3,1
Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут	50	38,5	10,8	0,8
Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах	36,9	42,3	19,2	1,5

Как видно из таблицы 8 (столбец 2), полностью поддерживают ценности инклюзивного образования от 36,9 до 95,4% педагогов (по разным ценностям); от 0,8 до 20,7% учителей выразили различную степень несогласия с утверждениями, выражающими ценности инклюзивного образования.

Наименьшая доля педагогов выразили согласие с утверждением «Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах» (36,9%). Наибольшая доля педагогов – согласие с утверждением «Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным» (95,4%).

Полученные данные соотносятся с результатами экспериментального исследования, проведенного В.В. Хитрюк среди 222 учителей начальных классов Белоруссии [244]. В обоих исследованиях (нашем и В.В. Хитрюк) наибольшая доля педагогов выразили различную степень несогласия со следующими утвержде-

ниями, раскрывающими ключевые ценности инклюзивного образования: «Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах» (19,2% в нашем исследовании и 14,9% в исследовании В.В. Хитрюк); «Ценность человека не зависит от его способностей и достижений» (13,9% и 20,2% соответственно); «Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут» (11,6% и 16,2%); «Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений» (10,7% и 14,8%). При этом имеются и различия: в нашем исследовании наибольшая доля педагогов (20,7%) выразили различную степень несогласия с утверждением «Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах». В исследовании В.В. Хитрюк несогласие с данным утверждением выразили 14,9% педагогов, а наибольшую долю несогласных (36,4%) вызвало утверждение «Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей», в то время как в нашем исследовании не согласны с ним только 8,5% педагогов.

Результаты оценки готовности учителей к инклюзивному образованию по ценностно-практическому критерию (реализация гуманистических ценностей инклюзивного образования в собственной педагогической деятельности) проводилось с применением авторской методики «Выбор решения педагогических ситуаций». Результаты диагностики представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Результаты диагностики готовности учителей к инклюзивному образованию по ценностно-практическому критерию (методика «Выбор решения педагогических ситуаций»)

Педагогические ситуации и решения	Доля педагогов, выбравших решение
Ситуация 1. В Вашем классе появился ребенок с нарушением речи (заикание). На одном из уроков, при ответе на Ваш вопрос, мальчик начал сильно заикаться, после чего все остальные ученики класса начали смеяться и обзывать	
Объясните классу, что данному мальчику необходима тишина для ответа	65,6
Попросите самого громко смеющегося ученика помочь заикающемуся ребенку сформулировать ответ на Ваш вопрос после уроков	30,5

Педагогические ситуации и решения	Доля педагогов, выбравших решение
Посадите заикающегося ребенка на место, накажете смеющихся учеников, вызовете для ответа другого ученика	3,8
Ситуация 2. Ребенок с ОВЗ взял у другого в его отсутствие без разрешения игрушку или карандаш. Вы:	
Доверительно с ним поговорите и предоставите право самому принять нужное решение	92,4
Известите об этом всех детей и заставьте вернуть взятое с извинениями	4,6
Предоставите самим детям разобраться в своих проблемах	3,1
Ситуация 3. Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как Вы поступите?	
Похвалите его и всем детям покажете его работу	64,1
Проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня	34,4
Скажете ему: "Вот всегда бы так занимался!"	1,5
Ситуация 4. Ребенок с проявлениями девиантного поведения при входе в класс не поздоровался с Вами. Как Вы поступите?	
Сразу же вступите с ним в общение, не упоминая о его промахе	81,7
Не обратите на него внимания	11,5
Заставите его громко при всех поздороваться с Вами	6,9
Ситуация 5. Дети инклюзивного класса спокойно занимаются. У Вас есть свободная минута. Что Вы предпочтете делать?	
Спокойно, не вмешиваясь, понаблюдаете, как они работают и общаются	63,4
Кому-то поможете, подскажите, сделаете замечание	31,3
Займетесь своими делами (записи, проверка тетрадей и пр.)	5,3
Ситуация 6. Одаренный ребенок не захотел выполнять предложенное Вами задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия?	
Предложил бы другое задание	93,1
Заставил бы выполнить задание	5,3
Сказал бы "Ну и не надо!"	1,5
Ситуация 7. Девочка из Вашего класса постоянно опаздывает на Ваши уроки. Каждый раз она дает странные объяснения: «Взяла старый металлический чайник и решила разогреть в нем воду с помощью спичек и проверить, сколько времени и спичек понадобится», «пыталась воспламенить негорючее вещество». А вчера она вообще не пришла в школу, объяснив это тем, что пыталась провести сутки в затемненной комнате. Ваши действия:	
Доверительно поговорю с девочкой	59,5
Предложу рассказать всему классу про ее эксперименты и результаты, выполнить научный проект и принять участие в конкурсе	33,6
Напишу замечание, вызову родителей	6,9

Как видно из таблицы 9, от 1,5 до 6,9% учителей не реализуют гуманистические ценности инклюзивного образования в собственной практической деятельности.

Полученные данные подтверждаются результатами ранее выполненных исследований на других выборках. Так, общенациональный опрос 754 арабских учителей об инклюзии, проведенный G. N. Vizer-Karni и S. Reiter, выявил разрыв между декларируемым учителями позитивным отношением к инклюзии и его реализацией на практике [323]. M. Fiuza-Asorey, L. Losada-Puente, M. Baña-Castro изучили инклюзивную культуру, политику и практику учителей и родителей в шести начальных школах района Испании – Галисии [294]. В исследовании приняли участие 158 семей и 85 учителей начальных классов Галисии. Результаты обнаружили расхождения между организацией инклюзивного образования на основе гуманистических ценностей и фактической ситуацией в образовательных организациях [294].

Результаты диагностики мотивационного компонента готовности к инклюзивному образованию. Диагностика готовности по обще-мотивационному критерию (эмоционально-положительное отношение к инклюзивному образованию; понимание его социальной и личностной значимости; мотивация на достижение успеха) проводилось по авторской методике «Пары утверждений». Учителям были предложены 13 пар утверждений об инклюзивном образовании (Приложение А). В каждой паре присутствовало утверждение, раскрывающее положительные аспекты инклюзивного образования, и противоречащее ему утверждение, обосновывающее бесперспективность инклюзивного образования и служащее оправданием нежелания работать в условиях инклюзии. В каждой паре утверждений была возможность выбрать ответ «Не согласен ни с одним утверждением».

Результаты диагностики показали, что от 4,6 до 27,7% учителей не мотивированы работать в условиях инклюзии, о чем свидетельствует их согласие с такими утверждениями, как «Инклюзия снижает качество образования здоровых, социально благополучных детей, отбирая время и силы учителя на учеников с ОВЗ, особенностями психофизического развития и т.д.» (27,7%), «Детей с особыми образовательными потребностями лучше обучать в специальных образовательных учреждениях или в специальных классах. Совместное обучение всех детей абсурдно, т.к. следует жить по правилу: «Каждому – свое» (25,4%), «Инклюзивное

образование – это утопия: благие намерения при невозможности реализации» (16,9%) (Таблица 10). 19,2% учителей испытывают страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятым им явлением.

Таблица 10 – Результаты оценки готовности учителей к инклюзивному образованию по общемотивационному критерию (методика «Пары утверждений»)

Утверждения, выражающие отсутствие у учителей мотивации к работе в условиях инклюзивного образования	Доля учителей, %
Инклюзия снижает качество образования здоровых, социально благополучных детей, отбирая время и силы учителя на учеников с ОВЗ, особенностями психофизического развития и т.д.	27,7
Детей с особыми образовательными потребностями лучше обучать в специальных образовательных учреждениях или в специальных классах. Совместное обучение всех детей абсурдно, т.к. следует жить по правилу: «Каждому – свое»	25,4
Я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятым мне явлением	19,2
Основная задача работы педагогов с одаренным ребенком – развитие его повышенных способностей	17,7
Инклюзивное образование – это утопия: благие намерения при невозможности реализации	16,9
Ребенок с ОВЗ слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить и воспитать его.	15,4
Инклюзивное образование тормозит профессиональное и личностное развитие учителя, отбирает у него силы и время	14,6
Продуктивное общение здоровых, социально благополучных детей и детей с особыми образовательными потребностями в ряде случаев наладить невозможно	13,1
Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса	10,8
Главным в инклюзивном образовании является освоение образовательной программы	8,5
Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур усиливает риски конфликтов	7,7
Ребенок с ОВЗ должен быть благодарен взрослым за заботу о нем	5,4
Ребенок должен соответствовать требованиям школы, «подстраиваться» под них	4,6

Полученные нами данные соотносятся с результатами других исследований. Так, по результатам анкетного опроса учителей, проведенного О.В. Даниловой, 77,3% высказались против самой идеи совместного обучения детей с нормативным и нарушенным развитием [59]. Исследование J.J. Leiva-Olivencia, M.C. López-Berlanga, A.M. Espigares, F.V. Lirola, проведенное методом анкетирования 2457 учителей Испании, показало, что многие учителя рассматривают работу с учащимися, которые имеют особые потребности в образовательной поддержке, как вы-

ходящую за рамки их функций [303]. С. Boyle, K. Topping, D. Jindal-Snape обнаружили, что отношение учителей к инклюзивному образованию снижается спустя год работы, а также зависит от уровня подготовленности учителя к работе в условиях инклюзии [284].

Оценка готовности учителей к инклюзивному образованию по специально-мотивационному критерию (желание работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями, эмоционально-положительное отношение к ним) проведена с применением двух методик: «Самооценка желания работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями» (авторская методика) и «Социально-перцептивная установка учителей по отношению к детям с ОВЗ» (автор Т.Д. Дубовицкая [293]).

Самооценка желания работать с различными категориями обучающихся инклюзивного класса показала, что мотивация к работе со здоровыми, социально благополучными детьми, а также детьми-сиротами и попавшими в трудную жизненную ситуацию, у учителей выше, чем к работе с другими категориями детей с особыми образовательными потребностями – с девиантными формами поведения, ОВЗ и инвалидностью, мигрантами и инофонами, уязвимыми в результате ВИЧ/СПИД и др. (Таблица 11).

Таблица 11 – Мотивация учителей к работе с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями

Категории детей с ООП	Степень выраженности у педагогов желания работать с детьми, %				
	нет	скорее нет, чем да	скорее да, чем нет	да	очень хочу
Мигранты и инофоны	16,9	34,6	27,7	20	0,8
Уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа	16,9	32,3	33,8	16,2	0,8
Дети с девиантным поведением	16,2	43,8	27,7	11,5	0,8
Представители национальных, религиозных, сексуальных и других меньшинств	13,1	19,2	37,7	29,2	0,8
Дети с поведенческими и эмоциональными особенностями	5,4	17,7	45,4	30,8	0,8

Категории детей с ООП	Степень выраженности у педагогов желания работать с детьми, %				
	нет	скорее нет, чем да	скорее да, чем нет	да	очень хочу
Дети-инвалиды	5,4	14,6	38,5	40,8	0,8
Находящиеся в социально-опасном положении	4,6	10,8	38,5	45,4	0,8
Дети с ограниченными возможностями здоровья	2,3	7,7	40,8	48,5	0,8
Одаренные и талантливые дети, демонстрирующие повышенные способности и мотивацию в каком-либо виде деятельности	4,6	10,8	28,5	55,4	0,8
Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации	2,3	3,8	36,9	56,2	0,8
Дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей	3,8	3,1	32,3	60	0,8
Здоровые, социально благополучные дети	2,3	7,7	22,3	66,9	0,8

В таблице 11 мы ранжировали степень выраженности у педагогов желания работать с различными категориями детей с ООП в порядке убывания отрицательной мотивации.

Как видно из Таблицы 11, наибольшая доля учителей выразили различную степень желания (скорее да / да / очень хочу) работать с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации (93,9%), сиротами (93,1%) и здоровыми, социально благополучными обучающимися (90%). Наименьшая доля учителей выразили ту или иную степень желания работать с детьми, уязвимыми в результате ВИЧ/СПИДа (50,8%), мигрантами и инофонами (48,5%), с девиантными формами поведения (40%). Низкая мотивация педагогов к работе с детьми-мигрантами и инофонами связана, на наш взгляд, с языковыми и культурными барьерами, которые нужно преодолевать как у обучающихся, так и у педагогов инклюзивных классов. Нежелание работать с детьми с девиантным поведением связано с трудностью прогнозирования реакций таких детей, высоким риском нанесения ими вреда здоровью других обучающихся и самого учителя.

Полученные нами данные соотносятся с результатами других исследований, в которых выявлено нежелание учителей работать с обучающимися с ОВЗ, одаренными, с девиантными формами поведения. Так, по результатам анкетного опроса, проведенного О.В. Даниловой среди учителей начальных классов, рабо-

тать в классе, где учится ребенок с ОВЗ, согласились лишь 27,3% респондентов [59]. Опрос, проведенный Т.Г. Захаровой, показал, что 16% учителей считают, что ребенок с ОВЗ в инклюзивном классе будет тормозить обучение других детей, не справится с учебной работой [78]. В исследовании О.В. Карынбаевой выявлено, что у большинства практикующих педагогов «наблюдается слабая мотивация принятия детей с особенностями психофизического развития, недостаточное осознание социальной значимости работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья» [103, с. 15-16]. Исследование, проведенное М. Освальд и Ж.-М. де Вильерс методом углубленных индивидуальных интервью, выявило мнение учителей ЮАР о том, что инклюзию одаренных детей на практике невозможно или очень трудно применить [314]. В качестве причин респонденты назвали трудности с регулированием поведения одаренных детей, недостаток компетенций у учителей [314]. Учителя из 15-ти стран в исследовании, проведенном U. Gidlund, отметили, что включение обучающихся с девиантными формами поведения в инклюзивный класс вызывает угрозу жизни и здоровью как педагогов, так и других обучающихся, создает проблемы, разрешение которых без создания дополнительных условий невозможно [296].

Отсутствие у многих педагогов эмоционально-положительного отношения к детям с ООП, их безусловного принятия показали результаты диагностики по методике Т.Д. Дубовицкой «Социально-перцептивная установка учителей по отношению к детям с ОВЗ». По результатам методики мы составили портрет детей с ОВЗ, отражающий отношение к ним педагогов (Таблица 12). Характеристики дифференцированы на отражающие позитивное и негативное отношение педагогов к таким детям и ранжированы по степени выраженности такого отношения. Как видно из таблицы 12, многие учителя воспринимают обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как несамостоятельных («нуждаются в постоянном контроле и опеке»), нетворческих («могут действовать только по инструкции»), не мотивированных («не хотят учиться»), с низким интеллектуальным уровнем («не могут освоить отдельные элементы образовательной программы»).

Таблица 12– Портрет обучающихся с ОВЗ в представлениях учителей

Ранг	Характеристики обучающихся	Все	Большинство	Примерно половина	Меньшинство	Единицы	Нет таких
Характеристики, свидетельствующие о позитивном отношении							
1	Реагируют на похвалу, признание достижений, ситуацию успеха	40	43,1	13,1	2,3	1,5	0
2	Вызывают интерес и желание помочь	34,6	46,2	13,8	3,8	1,5	0
3	Способны хорошо учиться	4,6	38,5	33,8	17,7	3,8	1,5
4	С готовностью откликаются на просьбы учителя	4,6	37,7	36,2	17,7	3,8	4,6
5	Стремятся узнавать что-то новое, проявляют интерес к предмету	4,6	35,4	29,2	22,3	7,7	0,8
6	При выполнении учебных заданий могут проявить творчество, привнести что-то новое	3,1	29,2	33,8	17,7	14,6	1,5
7	Упорны в достижении учебных целей, активны на уроке	1,5	20,8	36,9	28,5	11,5	0,8
8	Могут самостоятельно справляться с учебными заданиями	1,5	16,9	33,1	30	13,8	4,6
Характеристики, свидетельствующие о негативном отношении							
1	Нуждаются в постоянном контроле, опеке и наставлениях взрослых	25,4	44,6	19,2	6,2	3,8	0,8
2	Способны действовать только по инструкции	4,6	37,7	31,5	19,2	6,9	0
3	Не могут освоить отдельные элементы образовательной программы	3,8	35,4	25,4	21,5	10,8	3,1
4	Ничего не хотят делать на уроке, ищут любой способ отвлечься от занятий	0,8	19,2	28,5	30	21,5	0
5	Не хотят учиться	2,3	16,2	31,5	25,4	20	4,6
6	Реагируют только на замечания и вызов родителей	1,5	6,9	16,9	30	31,5	13,1
7	Не реагируют на просьбы учителя	0	10,8	24,6	26,9	31,5	6,2
8	Раздражают своим поведением	0,8	6,2	6,9	16,2	34,6	35,4

Наиболее распространенными негативными характеристиками обучающихся с ОВЗ в представлении учителей выступают их несамостоятельность (нужда-

ются в постоянном контроле, опеке и наставлениях взрослых) и отсутствие креативности (способны действовать только по инструкции (примеру), а также неспособность освоить отдельные элементы образовательной программы. Среди позитивных характеристик лидируют «реагируют на похвалу», «вызывают интерес и желание помочь», «способны хорошо учиться».

Полученные нами данные соотносятся с результатами исследования С.В. Несыной, Н.В. Старовойт, проведенного среди педагогов Калининграда и Калининградской области, в котором также были выявлены социально-отрицательные характеристики, даваемые учителями детям с ОВЗ: несамостоятельность («зависимый», «беспомощный», «нуждающийся в поддержке», «нуждающийся в постоянном внимании»); неспособность освоить образовательную программу («проблемный», «слабый»); некоммуникабельность, неспособность строить продуктивные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми («замкнутый», «агрессивный», «неуравновешенный», «вспыльчивый», «неконтактный», «ненужный» – 20%); неспособность регулировать отрицательные эмоции («несчастный», «грустный», «тревожный», «уязвимый») [165]. При этом 32% высказываний педагогов о детях с ОВЗ носят однозначно позитивный характер. Среди положительных отмечены характеристики, проявляющиеся в деятельности («целеустремленный», «активный», «внимательный», «трудолюбивый», «ответственный» – 28%); во взаимоотношениях с другими людьми («добрый», «доверчивый», «отзывчивый», «доброжелательный» – 25%), а также характеристики личности в целом («неповторимый», «уникальный», «особенный» – 9%) [166]. Исследователями выявлено статистически значимое различие: в группе педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ОВЗ, социально отрицательных оценок таких детей достоверно больше, чем в группе педагогов с опытом работы с такими детьми.

Результаты диагностики нравственно-волевого компонента готовности учителей к инклюзивному образованию. Оценка готовности учителей к инклюзивному образованию по нравственному критерию (сформированность нравственных качеств, значимых в условиях инклюзии) проведена по адаптированной

методике А.В. Сухих, Н.И. Корытченковой, которая в исходном варианте предназначалась для оценки морально-нравственных качеств сотрудников организаций при приеме на работу и аттестации. Изначально методика предназначалась для экспертной оценки 9-ти качеств: самокритичность, справедливость, искренность, чуткость, правдивость, вежливость, честность, самолюбие. С учетом задач исследования в перечень качеств были внесены изменения: «самолюбие» заменено на «чувство собственного достоинства», исключены «правдивость», «честность» (являются составляющими «искренности»), «вежливость» заменена на «педагогический такт»; в перечень дополнительно включены значимые для учителя инклюзивного образования качества: «доброта», «отзывчивость», «эмпатия», «терпимость», «требовательность к себе и другим». В оценке готовности по нравственному критерию участвовали 76 учителей гимназии № 6 г. Сочи. Оценка проводилась 2-мя экспертами, в качестве которых выступали председатель методического объединения и учитель-коллега. По каждому качеству экспертами выставлялась оценка в баллах: 5 баллов – качество проявляется всегда, 4 балла – почти всегда, 3 балла – иногда, 2 балла – редко, 1 балл – очень редко, 0 баллов – никогда. Рассчитывалась средняя арифметическая оценка путем сложения баллов 2-х экспертов и деления на 2. Результаты диагностики приведены в Таблице 13.

Таблица 13 – Результаты оценки готовности учителей к инклюзивному образованию по нравственному критерию (экспертная оценка значимых для инклюзии нравственных качеств по методике А.В. Сухих, Н.И. Корытченковой)

Нравственные качества	Средний балл экспертной оценки качеств у учителей
Самокритичность	2,5
Справедливость	3,0
Искренность	3,0
Чуткость	2,0
Педагогический такт	2,5
Чувство собственного достоинства	4,0
Доброта	3,0
Требовательность к себе и другим	4,5
Отзывчивость	2,5
Эмпатия	3,0
Терпимость	3,0

Как видно из Таблицы 13, экспертные оценки показали недостаточную сформированность у учителей нравственных качеств, необходимых для работы в условиях инклюзии. Наиболее низкие оценки получили такие качества, как чуткость, отзывчивость, самокритичность, педагогический такт. Наиболее высокие оценки – чувство собственного достоинства, требовательность к себе и другим.

Полученные нами данные подтверждаются результатами экспериментальных исследований других ученых. Так, исследование, проведенное Е.А. Рыльской, О.Б. Коневой, С.В. Морозовой, выборка которого представлена 147 респондентами женского пола в возрасте от 26 до 47 лет, являющихся педагогическими работниками общеобразовательных школ, показало недостаточное развитие у педагогов таких личностных характеристик, как «духовность» и «душевность» [202]. Исследователями выявлена следующая закономерность: педагоги, считающие инклюзивное образование необходимым для детей с ОВЗ (то есть с высоким уровнем сформированности аксиологического и мотивационного компонентов готовности), имеют более высокие показатели духовности и душевности и более низкие показатели телесности в сравнении с педагогами, отрицающими идею инклюзивного образования и сомневающимися в необходимости инклюзивного образования (то есть с недостаточно сформированными или несформированными аксиологическим и мотивационным компонентами готовности) [202].

Оценка готовности учителей по волевому критерию проводилась по двум методикам: Методика «Волевые качества личности» (М.В. Чумаков [258]), адаптированная к задачам исследования методика «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ» (Т.Д. Дубовицкая [293]). Сначала была проведена диагностика способности учителей мобилизовать волевые качества на преодоление трудностей, возникающих в инклюзивном образовании. Для оценки были выбраны трудности построения коммуникаций (педагогического общения) как наиболее часто встречающиеся в инклюзивном образовании. Для оценки способности учителей преодолевать такие трудности была взята за основу методика Т.Д. Дубовицкой «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ». В соответствии с задачами исследования в методику были внесены следующие изменения: рассматривались

трудности построения коммуникаций не только с обучающимися с ОВЗ, но и с другими категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями (дети с эмоциональными и поведенческими особенностями, с девиантным поведением, мигранты и инофоны и т.п.); оценивалась не степень трудности тех или иных аспектов педагогических коммуникаций педагога с обучающимися, как изначально предлагалось в методике, а способность учителя разрешать такие трудности. Результаты диагностики приведены в табл. 14.

Таблица 14 – Результаты оценки готовности учителей к инклюзивному образованию по волевому критерию (способность мобилизовать волевые качества на преодоление трудностей, возникающих в инклюзивном образовании) по адаптированной методике Т.Д. Дубовицкой

Трудности построения педагогических коммуникаций с обучающимися с ООП	Способность разрешать трудности			
	Всегда разрешаю успешно, %	Иногда не получается, %	В большинстве случаев не получается, %	Не могу разрешать, %
Спокойно воспринимать критику в свой адрес	46,7	8,1	44,4	0,8
Брать на себя ответственность за неудачи и проблемы ученика на уроке	55,7	4,8	38,7	0,8
Проявлять требовательность и строгость	56,5	4,8	38,7	0
Проявлять спокойствие и выдержку	58,1	3,2	38,7	0
Организовывать групповое учебное взаимодействие со сверстниками	55,6	7,3	37,1	0
Побуждать детей к активной работе на уроке	62,1	3,2	34,7	0
Публично признавать свои ошибки	63,7	3,2	33,1	0
Проявлять готовность к обсуждению различных вопросов, в том числе «неудобных»	63,7	3,2	33,1	0
Вызвать интерес к излагаемому материалу и преподаваемому предмету	65,3	1,6	32,3	0,8
Проявлять выдержку в трудной/конфликтной ситуации	64,5	4	31,5	0
Управлять своим настроением, желаниями, действиями, эмоциями	62,9	6,5	30,6	0

Трудности построения педагогических коммуникаций с обучающимися с ООП	Способность разрешать трудности			
	Всегда разрешаю успешно, %	Иногда не получается, %	В большинстве случаев не получается, %	Не могу разрешать, %
Урегулировать конфликтные ситуации	66,2	4	29,8	0
Вовлекать ученика в работу на занятии	70,2	0,8	29	0
Учитывать эмоциональное состояние ребенка	71	0	29	0
Не разговаривать на повышенных тонах	71	1,6	27,4	0
Проявлять понимание независимо от совершаемых действий	76,6	2,4	21	0
Вызывать к себе уважение	78,3	3,2	18,5	0
Располагать к себе манерой поведения и общения	81,5	0	18,5	0
Делать все, чтобы ученик гордился достигнутым результатом	81,5	0,8	17,7	0
Получать обратную связь (интересоваться мнением ученика)	83,1	0	16,9	0
Не демонстрировать своего превосходства	82,3	2,4	15,3	0
Не обидеть ученика словом, действием	83,9	1,6	14,5	0
Подбадривать в трудной ситуации	87,1	0,8	12,1	0
Замечать в первую очередь хорошее, успехи и достижения	87,9	0	12,1	0
Верить в возможность достижения успехов учеником	87,9	0	12,1	0
Получать удовольствие от общения	86,3	3,2	10,5	0
Проявлять расположенность к ученику	90,3	0	9,7	0
Внимательно слушать ученика	88,7	2,4	8,9	0
Открыто выражать радость, благодарность, похвалу	93,6	0	5,6	0,8
Поощрять высказывание учеником собственной точки зрения	96	0,8	3,2	0
Называть ученика по имени	96	0	4	0
Проявлять вежливость	96	0,8	2,4	0,8

Как видно из Таблицы 14, от 66,2 до 96% учителей указали, что они всегда успешно разрешают возникающие в условиях инклюзии трудности учебных коммуникаций. От 2,4 до 44,4% педагогов в большинстве случаев не разрешают возникающие трудности коммуникаций. Наибольшая доля учителей отметили, что у них в большинстве случаев не получается разрешать следующие трудности: «Спокойно воспринимать критику в свой адрес» (44,4%), «Брать на себя ответственность за неудачи и проблемы ученика на уроке», «Проявлять требовательность и строгость», «Проявлять спокойствие и выдержку» (по 38,7%), «Организовывать групповое учебное взаимодействие, общение детей с ОВЗ со сверстниками» (37,1%). Не могут разрешать трудности в построении педагогических коммуникаций с обучающимися с ООП незначительная доля учителей (0,8%).

Полученные результаты соотносятся с результатами ранее выполненных исследований. Так, анкетный опрос, проведенный Е.Ю. Сысоевой, выявил неспособность учителей разрешать следующие трудности построения педагогических коммуникаций в условиях инклюзии: снижать уровень эмоционального напряжения в общении с учениками с ООП (88%); предотвращать конфликты (74%); сочетать вербальные и невербальные формы общения (72%) [225]. В качестве причин учителя назвали «страх быть педагогически несостоятельным в работе с обучающимися с ОВЗ» (82%); «напряженность в общении» (72%), «неуверенность в общении с обучающимися с ООП» (64%) [225].

Мы предположили, что одной из причин неспособности разрешать возникающие трудности педагогических коммуникаций в условиях инклюзии выступает недостаточное развитие у учителей волевых качеств. Мы провели оценку сформированности волевых качеств учителей по методике «Волевые качества личности» М.В. Чумакова [257]. Результаты диагностики представлены в Таблице 15. Как видно из Таблицы 15, примерно у половины учителей волевые качества сформированы на среднем уровне, у четверти – на высоком и у стольких же – на низком уровне. Более всего из волевых качеств у учителей развиты самостоятельность и внимательность, менее всего – инициативность, выдержка и настойчи-

вость, в то время как данные качества актуальны для преодоления возникающих в условиях инклюзии трудностей.

Таблица 15 – Результаты диагностики волевых качеств личности учителей по методике М.В. Чумакова

Волевые качества	Распределение учителей по уровням сформированности волевых качеств, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Ответственность	27	46	27
Инициативность	17	57	26
Решительность	27	49	24
Самостоятельность	37	46	17
Выдержка	17	57	26
Настойчивость	20	46	34
Энергичность	31	52	17
Внимательность	37	42	21
Целеустремленность	17	62	21

Полученные нами результаты соотносятся с данными исследования, выполненного Н.Е. Ждановой по методике М.В. Чумакова на выборке 60 респондентов, из которых 31 педагог дошкольного образования и 29 учителей [71]. По выборке учителей наибольшая доля имеют высокий уровень сформированности таких качеств, как самостоятельность (29%) и ответственность (24%), наименьшая доля с высоким уровнем отмечена по таким качествам, как настойчивость и целеустремленность (по 14%) [71]. Исследователем обнаружено, что волевые качества у учителей развиты на более высоком уровне, чем у педагогов дошкольного образования, что, вероятно, связано, с необходимостью обеспечивать заданный уровень успеваемости, сдачи ЕГЭ и т.п.

Результаты диагностики когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов готовности учителей к инклюзивному образованию. Сформированность у учителей когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов готовности к инклюзивному образованию по знаниевому, операциональному и рефлексивному критериям оценивались методом их самооценки. За основу для составления бланка самооценки (Приложение А) были взяты педагогические задачи инклюзивного образования (см. таблицу 2 в параграфе 1.1). Опросник «Самооценка подготовленности к работе в условиях инклюзии» составлен по аналогии с опросником В.В. Хитрюк [245]. Каждая педагогическая за-

дача инклюзивного образования преобразована в опроснике в описание успешных действий учителя по ее решению. Учителям необходимо было выразить степень согласия или несогласия с тем, что они успешно решают конкретную задачу. Степень согласия или несогласия свидетельствовала об уровне сформированности знаний (знаниевый критерий) и умений (операциональный критерий), необходимых для решения той или иной задачи. На самооценку рефлексивного компонента по рефлексивному критерию было направлено последнее утверждение «Я могу проводить анализ процесса и результатов моей педагогической деятельности в условиях инклюзии, определять свои достижения и проблемы». Результаты самооценки представлены в Таблице 16.

Таблица 16 – Результаты самооценки когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов готовности учителей к инклюзивному образованию

Утверждения для самооценки	Распределение самооценок учителей, в %			
	Со- гла- сен	Скорее со- гласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согла- сен
Я понимаю и принимаю философию инклюзивного образования	11,5	27,7	37,7	23,1
Я осуществляю профессиональное самообразование по вопросам инклюзивного образования	23,8	23,1	41,5	11,5
Я провожу диагностику особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП	16,2	26,9	46,9	10
Я нахожу оптимальное содержание и способы организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей детей	27,7	31,5	29,2	11,5
Я определяю специальные условия для обучения и воспитания детей с ООП, создаю инклюзивное образовательное пространство, проектирую содержание обучения и воспитания детей в инклюзивном классе с учетом особых образовательных потребностей	10	20,8	35,4	33,8
Я продуктивно строю взаимодействие с участниками инклюзивного образования (детьми, родителями, коллегами), основанное на ценностном отношении к детям с ООП	11,5	42,3	30	16,2

Утверждения для самооценки	Распределение самооценок учителей, в %			
	Со- гла- сен	Скорее со- гласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согла- сен
Я создаю специальные условия, способствующие развитию познавательных возможностей и интересов обучающихся с ООП	10	16,9	44,6	28,5
Я дидактически перерабатываю учебный материал, делая его доступным для восприятия обучающихся с ООП	30,8	40,8	26,2	2,3
Мне удается поддерживать дисциплину в инклюзивном классе, взаимоотношения, основанные на гуманистических ценностях	8,5	15,1	44,9	31,5
Я вовлекаю в образовательный процесс и совместные виды деятельности детей с нормальными и особыми образовательными потребностями	15,4	33,8	32,3	18,5
Я осуществляю психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития	11,5	26,9	35,4	26,2
Я интегрирую педагогические, психологические, медицинские и правовые знания для решения педагогических задач в условиях инклюзии	11,5	30,8	35,4	22,3
Я понимаю значение основных понятий инклюзивного образования: инклюзивная образовательная среда, адаптивная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут и т.п.	38,5	45,8	22,3	6,6
Я нахожу новые способы решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в условиях инклюзии	10	20,8	35,4	33,8
Я могу проводить анализ процесса и результатов моей педагогической деятельности в условиях инклюзии, определять свои достижения и проблемы	15,4	23,1	39,2	22,3

Как видно из Таблицы 16, на наиболее низком уровне у учителей сформированы знания и умения, необходимые для решения диагностических, проектировочных, мобилизационных, ориентационных, развивающих задач инклюзивного образования, а также умения, связанные с нахождением новых способов решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в условиях ин-

клюдии. Наиболее высоко оценена учителями сформированность знаний и умений для решения конструкторских, самообразовательных, информационных задач.

Полученные данные соотносятся с результатами ранее выполненных исследований. Так, в исследовании О.В. Даниловой примерно треть педагогов (31,8%) оценили свои знания приемов и методов коррекционно-педагогической работы, особенностей различных категорий детей с ОВЗ на «3» по пятибалльной системе, столько же – на «4», и только 9% – на «5» [59]. Исследование Е.Ю. Коноваловой выявило, что примерно треть педагогов успешно справляются с отдельными педагогическими задачами инклюзивного образования: 29% разрабатывают индивидуальную коррекционно-развивающую и индивидуальную образовательную программу для детей с ОВЗ, 27% дают определение основным понятиям в области специальной педагогики, 21% распознают виды интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, 15% применяют специальные приёмы и методы при обучении детей с ОВЗ [119]. О.С. Кузьминой выявлено, что у педагогов недостаточно сформирована способность к решению профессиональных задач, возникающих в процессе организации инклюзивного образования, что выражается в фрагментарности знаний об инклюзивном образовании, сложностях в осуществлении отбора технологий, методов и приемов развития детей с ОВЗ в совместной деятельности со сверстниками, в трудностях конструирования коррекционно-образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, недостаточности практических навыков организации в детском коллективе партнерских отношений со всеми участниками инклюзивного образовательного процесса [128]. Проведенное М. Суран с соавторами исследование показало, что многие учителя физической культуры считают себя не обладающими знаниями, чтобы обучать детей с ограниченными возможностями здоровья и сделать возможным их участие в учебном процессе, поэтому такие учащиеся часто становятся лишь пассивными наблюдателями на уроке [291].

Таким образом, диагностика показала недостаточную сформированность у учителей всех компонентов готовности к инклюзивному образованию. Выявлены следующие дефициты: низкая мотивация к работе с детьми мигрантов, инофона-

ми, с девиантными формами поведения; восприятие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как несамостоятельных, не творческих, не мотивированных, с более низким интеллектуальным уровнем; наличие ошибочных и наивно-мифологических представлений об инклюзивном образовании, снижающих мотивацию к работе в условиях инклюзии; несовпадение декларируемых и реализуемых в образовательной практике ценностей инклюзии, неспособность разрешать некоторые трудности построения педагогических коммуникаций (спокойное восприятие критики в свой адрес, принятие на себя ответственности за неудачи и проблемы ученика на уроке, проявление требовательности и строгости, спокойствия и выдержки в конфликтных ситуациях).

2.2. Вариативная модель формирования готовности учителей к инклюзивному образованию средствами киноискусства

Проведенный констатирующий эксперимент показал недостаточную сформированность у учителей компонентов готовности к инклюзивному образованию, что говорит о необходимости ее целенаправленного формирования в процессе методической работы с учителями в общеобразовательной организации. В первой главе обоснован педагогический потенциал киноискусства в формировании такой готовности, определены педагогические условия его реализации. Далее необходимо смоделировать процесс формирования у учителей средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию, конкретизировать принципы его построения, целевые ориентиры, этапы, содержание, организационные форматы, педагогический инструментарий. Данный процесс выстраивается в контексте методической работы с учителями в образовательной организации, их профессионального общения, повышения квалификации и самообразования, которые в разных образовательных организациях и применительно к разным учителям могут иметь различные формы и содержание (формальное и неформальное образование, вертикальное и горизонтальное обучение, курсовая и межкурсовая подготовка, освоение курсов повышения квалификации и создание профессиональных сооб-

ществ и т.п.). Поэтому необходимы различные вариации модели с учетом имеющихся условий. **Цель настоящего параграфа** – построение вариативной модели процесса формирования у учителей средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию.

Структурно модель включает следующие **блоки**:

– концептуальный блок, раскрывающий принципы построения процесса формирования у учителей средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию;

– целевой блок, конкретизирующий задачи моделируемого процесса и этапность их достижения;

– организационный блок, описывающий вариативные форматы организации моделируемого процесса: основанные на вертикальном и на горизонтальном обучении;

– содержательный блок, раскрывающий модульное содержание методической работы с учителями.

Обобщенно модель представлена на Рисунке 3. Опишем ее содержание.

Концептуальный блок описывает принципы формирования у учителей средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию, раскрывающие уникальность предлагаемой модели, ее отличия от имеющихся:

Принцип вариативности выражается в том, что, в зависимости от текущего плана методической работы с учителями, модель может быть реализована в одном из двух форматов:

– вертикальный формат (формальное образование): освоение учителями курса повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования», реализуемого с применением киноматериала, межкурсовая подготовка, включающая самостоятельную работу учителей с киноматериалом по фильмокейсам, профессиональное общение в тематической группе в социальной сети «Телеграм», наставничество;

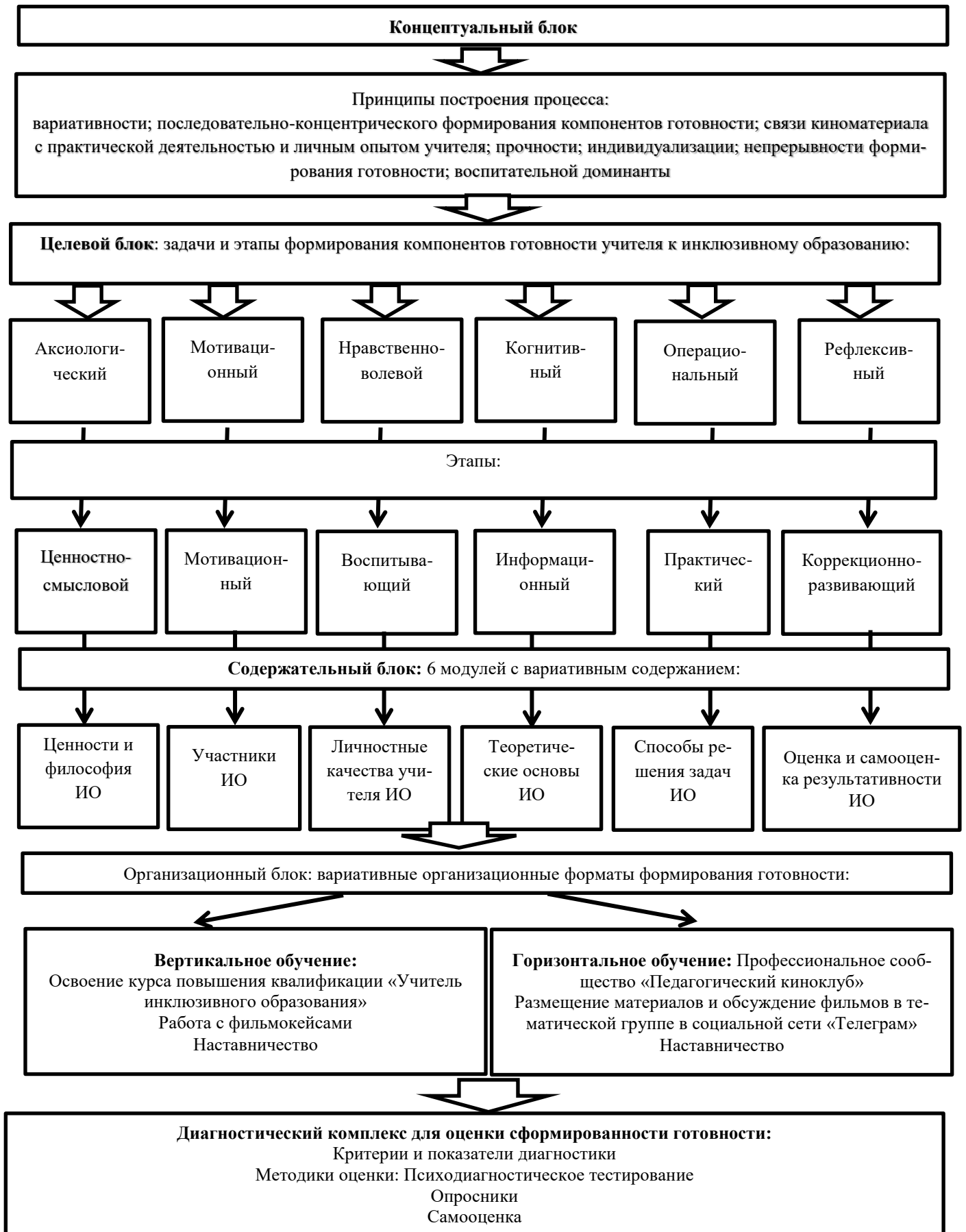


Рисунок 3 – Вариативная модель формирования готовности учителей к инклюзивному образованию средствами киноискусства

– горизонтальный формат (неформальное образование): создание в образовательной организации профессионального сообщества «Педагогический кино-клуб» и тематической группы сообщества в социальной сети «Телеграм», проведение заседаний киноклуба, тренингов, размещение учебных материалов, ссылок на киноматериалы и организация их обсуждения в чате тематической группы в социальной сети «Телеграм», наставничество.

Принцип последовательно-концентрического (по типу «матрешки») формирования компонентов готовности учителей к инклюзивному образованию. Моделируемый процесс предполагает последовательное формирование компонентов готовности: на первых трех этапах (ценностно-смысловом, мотивационном, воспитывающем) формируются базовые компоненты готовности (аксиологический, мотивационный, нравственно-волевой). Следующие три этапа (информационный, практический, коррекционно-развивающий) направлены на формирование функциональных компонентов (когнитивный, операциональный, рефлексивный) на основе базовых. При этом каждый предыдущий компонент готовности выступает основой для формирования последующих. На каждом этапе ставится акцент на формирование одного из компонентов готовности и овладение опытом решения соответствующих ему типов педагогических задач инклюзивного образования. Концентричность формирования компонентов готовности выражается в том, что на каждом этапе осуществляется пропедевтика не сформированных компонентов готовности и дальнейшее развитие сформированных на предыдущем этапе компонентов. Более подробно логика выстраивания этапов описана в параграфе 1.2, а также в целевом блоке модели.

Принцип связи киноматериала с практической деятельностью и личным опытом учителя. Такая связь обеспечивается методами, стимулирующими учителей применять извлеченные в ходе просмотра и анализа фильмов знания и ценности в собственной педагогической деятельности. Это могут быть выполнение учителями заданий на сравнение мнений и действий героев фильма и собственных представлений и действий; на оценку собственных действий с позиций героя фильма; решение педагогических задач с кинофабулой; составление кино-

портфолио с подборкой фильмов, помогающих преодолеть возникающие у учителя профессиональные затруднения; различные формы творческой деятельности средствами и на материале фильмов (придумать продолжение, собственный сценарий фильма инклюзивно-педагогической тематики, написать письмо от лица героя фильма, разыграть сюжет из фильма в роли его героя и т.п.).

Принцип прочности выражается в том, что привлечение произведений киноискусства обеспечивает глубокое усвоение учителями инклюзивно-педагогических знаний и ценностей инклюзивного образования за счет отбора фильмов, содержание которых связано с возникающими у учителя проблемами в инклюзивном образовании, вызывает у учителя сильные эмоциональные переживания, с глубоким ценностно-смысловым содержанием, высокой смысловой емкостью, с содержательно насыщенными образами, изображающими героев с сильными характерами, ярко выражающих свою индивидуальность. Такие фильмы и образы надолго запоминаются и оказывают сильное влияние не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную, волевую, ценностно-смысловую, духовно-нравственную сферы личности учителя.

Принцип индивидуализации: содержание и методы формирования готовности к инклюзивному образованию отбираются с учетом индивидуальных характеристик и запросов учителей. Учитываются категории обучающихся с ООП, с которыми работает учитель или ему предстоит работать; наличие или отсутствие у учителя опыта работы с той или иной категорией обучающихся; имеющиеся у него дефициты готовности к инклюзивному образованию, профессиональные затруднения, возникающие в условиях инклюзии, опыт их разрешения; индивидуальные предпочтения в выборе фильмов для просмотра (кинопредпочтения); индивидуальные запросы в части специальных знаний и умений по инклюзивному образованию. Индивидуализация обеспечивается также путем отбора для работы с учителями фильмов, затрагивающих проблемы и затруднения, которые возникают в их практической педагогической деятельности; персонифицированного анализа содержания фильмов; составления учителями личных фильмотек и кино-

портфолио; использования в работе индивидуализированных (составленных для конкретного учителя) фильмокейсов.

Принцип непрерывности формирования готовности учителя к инклюзивному образованию: предлагаемая модель описывает педагогический процесс, который, с одной стороны, можно рассматривать как конечный, предполагающий достижение и оценку определенных результатов в части сформированности у учителя компонентов готовности к инклюзивному образованию. С другой стороны, это непрерывный процесс, который может продолжаться в течение всего профессионального пути учителя, так как любой учитель в любом возрасте смотрит фильмы, среди которых, как правило, встречаются произведения, поднимающие те или иные проблемы инклюзивного образования. И если учитель овладел приемами педагогически осмысленного выбора и анализа фильмов, то такой просмотр обеспечит непрерывное формирование готовности к инклюзивному образованию как важное условие успешности такого образования.

Принцип воспитательной доминанты: большинство имеющихся средств формирования готовности практикующих учителей к инклюзивному образованию имеют преимущественно обучающую направленность, то есть направлены на формирование специальных знаний, умений, навыков, компетенций. В предлагаемой модели акцент ставится на принятие учителем и реализацию им в собственной педагогической практике гуманистических ценностей инклюзивного образования, формирование эмоционально-положительного, ценностного отношения к инклюзивному образованию и ко всем его участникам, развитие актуальных в условиях инклюзии нравственных и волевых качеств, позволяющих выстраивать педагогическое взаимодействие на основе духовно-нравственных норм и ценностей и успешно преодолевать возникающие затруднения, то есть на воспитание у учителя основ инклюзивной культуры. При формировании функциональных компонентов готовности воспитательная доминанта выражается в овладении умениями многосторонней оценки содержания осваиваемых знаний, действий героев фильма и собственных педагогических действий: не только с позиций их соответствия научным теориям, педагогической результативности, но и с позиций нрав-

ственных норм, гуманистических педагогических ценностей, сохранения физического и психического здоровья участников инклюзивного образования, собственной удовлетворенности процессом и результатами педагогической деятельности в условиях инклюзии. Средством воспитательного влияния на учителя в нашей модели выступает киноискусство, воспитательный потенциал которого обеспечивают такие свойства, как эмоциональность, чувственность, образность, выразительность, ценностно-смысловая емкость, нравственно-ценностное содержание, социальная и нравственная проблематизация педагогической действительности.

Целевой блок модели раскрывает генеральную цель и дерево задач процесса формирования у учителей средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию, последовательность решения задач. *Генеральная цель* – формирование у учителей готовности к инклюзивному образованию. *Дерево задач* выстраивается по компонентам готовности к инклюзивному образованию и этапам их формирования. Этапы формирования готовности определены в параграфе 1.2 на основе выявленных научных закономерностей формирования компонентов готовности. При проектировании модели для каждого этапа определены ключевые задачи, связанные с формированием доминантного для этого этапа компонента готовности, и дополнительные задачи, которые делятся на два типа:

- дополнительные развивающие задачи – связаны с развитием уже сформированных на предыдущих этапах компонентов готовности к инклюзивному образованию;

- дополнительные пропедевтические задачи – направлены на пропедевтику планируемых к формированию на следующих этапах компонентов готовности к инклюзивному образованию.

Первый – *ценностно-смысловой этап* направлен на формирование у учителей аксиологического компонента готовности к инклюзивному образованию.

Ключевые задачи этапа:

- знакомство учителей с гуманистической философией и ценностями инклюзивного образования;

- развитие умения обнаруживать ценности инклюзивного образования в действиях героев фильмов инклюзивно-педагогической тематики, коллег, в собственной деятельности;

- оказание учителям помощи в обнаружении ценности инклюзивного образования для себя как учителя;

- содействие присвоению учителями гуманистических ценностей инклюзивного образования.

Дополнительные пропедевтические задачи этапа:

- развитие умения реализовывать усвоенные ценности инклюзивного образования в собственной педагогической деятельности (операциональный компонент готовности);

- развитие умения оценивать собственные действия с позиций ценностей инклюзивного образования (рефлексивный компонент).

Второй – *мотивационный этап* направлен на формирование мотивационного компонента готовности к инклюзивному образованию. Ключевые задачи этапа:

- формирование у учителей положительного отношения к инклюзивному образованию, желания работать в условиях инклюзии;

- формирование эмоционально-положительного отношения к участникам инклюзивного образования, к различным категориям обучающихся с особыми образовательными потребностями;

- уточнение собственных мотивов работы в условиях инклюзии.

Дополнительные развивающие задачи этапа:

- осознание учителями ценности инклюзивного образования для себя как учителя (аксиологический компонент готовности).

Дополнительные пропедевтические задачи этапа:

- формирование мотивации самообразования, приобретения специальных педагогических, психологических, дефектологических знаний, овладения специальными коррекционными технологиями (когнитивный компонент готовности).

Третий – ***воспитательный этап*** направлен на формирование у учителей нравственно-волевого компонента готовности к инклюзивному образованию.

Ключевые задачи этапа:

- знакомство учителей с нравственной проблематикой инклюзивного образования, представленной в сюжетах фильмов инклюзивно-педагогической тематики;
- формирование мотивации развития нравственных и волевых качеств, необходимых в условиях инклюзии.

Дополнительные развивающие задачи этапа:

- формирование ценностного отношения к развитию нравственно-волевых качеств, необходимых в условиях инклюзии: доброжелательность, гуманность, тактичность, эмпатия, толерантность, честность, справедливость, терпение и др. (аксиологический компонент готовности).

Дополнительные пропедевтические задачи этапа:

- приобретение опыта разрешения возникающих в инклюзивном образовании ситуаций нравственного выбора и нравственных дилемм (операциональный компонент готовности);
- формирование умений оценивать собственные действия в условиях инклюзии с позиций нравственных норм и ценностей (рефлексивный компонент готовности).

Четвертый – ***информационный этап*** направлен на формирование у учителей когнитивного компонента готовности к инклюзивному образованию. Ключевые задачи этапа:

- понимание учителями значимости обращения к теоретическим знаниям из различных отраслей наук (общая и коррекционная педагогика, психология, медицина, генетика, философия и др.) в решении задач инклюзивного образования, недопустимости полагаться только на собственную интуицию, личный опыт или опыт коллег или только на общепедагогические и дидактические знания;
- личностное осмысление ранее усвоенных научных знаний по проблемам инклюзивного образования применительно к конкретным педагогическим ситуа-

циям, представленным в фильмах, в собственном педагогическом опыте, в опыте коллег;

– усвоение на материале фильмов новых научных знаний об инклюзивном образовании.

Дополнительные развивающие задачи этапа:

– формирование ценностного отношения к научным знаниям об инклюзивном образовании (аксиологический компонент готовности);

– развитие стремления применять научные знания в решении задач инклюзивного образования (мотивационный компонент);

Дополнительные пропедевтические задачи этапа:

– формирование опыта применения научных знаний в решении задач инклюзивного образования (операциональный компонент);

– формирование умения оценивать собственные педагогические действия в инклюзивном образовании с позиций их соответствия научным знаниям (принципам, теориям, закономерностям и т.п.) (рефлексивный компонент).

Пятый – *практический этап* направлен на формирование у учителей операционального компонента готовности к инклюзивному образованию.

Ключевые задачи этапа:

– формирование умения применять общепедагогические и специальные научные знания в решении педагогических задач инклюзивного образования;

– формирование умения адаптировать теоретические знания к конкретным педагогическим ситуациям инклюзивного образования;

– формирование опыта разрешения проблемных, нестандартных педагогических ситуаций, возникающих в инклюзивном образовании;

– развитие стремления и опыта самостоятельно и с помощью коллег разрешать профессиональные затруднения, проблемы и трудности, возникающие в инклюзивном образовании.

Дополнительные развивающие задачи этапа:

– формирование ценностного отношения к научным знаниям по проблемам инклюзивного образования (аксиологический компонент);

- развитие стремления к постоянному самообразованию, приобретению новых научных знаний об инклюзивном образовании (мотивационный компонент);
- расширение знаний учителя об инклюзивном образовании (когнитивный компонент).

Дополнительные пропедевтические задачи этапа:

- формирование умения сравнивать собственные педагогические действия в инклюзивном образовании с действиями героев фильмов (рефлексивный компонент).

Шестой – *коррекционно-развивающий этап* направлен на формирование у учителей рефлексивного компонента готовности к инклюзивному образованию.

Ключевые задачи этапа:

- формирование у учителей умений анализа и многосторонней оценки собственной педагогической деятельности в условиях инклюзии;
- развитие стремления совершенствовать собственную педагогическую деятельность в условиях инклюзии и собственную личность с учетом требований инклюзивного образования.

Дополнительные развивающие задачи этапа:

- развитие у учителей стремления повышать результативность собственной педагогической деятельности посредством самообразования, совершенствования профессионального мастерства, курсового и горизонтального обучения, обмена опытом с коллегами (мотивационный, когнитивный, операциональный компоненты).

Организационный блок модели раскрывает вариативные организационные форматы ее реализации:

- 1) **Вертикальный формат:** освоение учителями программы повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования», которая реализуется с привлечением произведений киноискусства. Объем программы – 108 академических часов, в т. ч. 46 часов отводится на аудиторную работу (лекции, тренинги с применением киноматериала), 52 часа – на самостоятельную работу учителей с киноматериалом по фильмокейсам (просмотр фильмов, выполнение практических и

творческих заданий). Программа курса повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования» представлена в приложении Б.

По завершении курса в рамках межкурсовой подготовки:

- организуется тематическая группа (чат) в социальной сети «Телеграм», где размещаются ссылки на интересные фильмы, отзывы и рецензии кинокритиков, эссе и отзывы самих учителей о просмотренных фильмах и другие материалы, проводятся онлайн-опросы по просмотренным фильмам, организуется профессиональное общение учителей;

- проводятся тематические заседания методического объединения учителей, посвященные актуальной проблематике инклюзивного образования и возможностям киноискусства в разрешении возникающих затруднений;

- организуется самостоятельная работа учителей с киноматериалом по фильмокейсам (просмотр и педагогический анализ фильмов инклюзивно-педагогической тематики);

- организуется наставничество более успешных в реализации инклюзивного образования учителей над учителями, испытывающими трудности в его реализации, включающее в том числе рекомендации по просмотру и анализу фильмов инклюзивно-педагогической тематики, помощь в составлении кинопортфолио, совместный анализ просмотренных фильмов.

Субъектами реализации модели в вертикальном формате выступают: преподаватели курсов повышения квалификации (преподаватели вуза или Института развития образования региона), администрация и педагогический коллектив школы, учителя как субъекты самообразования.

2) **Горизонтальный формат:** модель реализуется в формате создания и организации работы профессионального сообщества учителей «Педагогический киноклуб». Киноклуб может объединять учителей одной образовательной организации либо нескольких в рамках их сетевого взаимодействия. Деятельность клуба организует его руководитель, в качестве которого может выступить руководитель методического объединения, завуч, методист, педагог-психолог или инициативный учитель, который освоил программу повышения квалификации «Учитель ин-

кклюзивного образования», реализуемую с привлечением произведений киноискусства. Заседания клуба проводятся во внерабочее время в онлайн-формате. В социальных сетях («Телеграм» или «ВКонтакте») создается страница клуба, на которой:

- размещаются программа заседаний педагогического киноклуба, анонсы очередных заседаний, видеоролики с записью проведенных заседаний, аннотации на произведения киноискусства, ссылки для их просмотра, памятки по отбору фильмов и проведению их педагогического анализа, учебные презентации, видеоролики, научные статьи, ссылки на описания передового педагогического опыта и другие материалы по актуальным вопросам инклюзивного образования;

- организуются групповые и диалоговые («учитель – методист», «учитель – учитель») обсуждения смыслов и содержания просмотренных фильмов, области практического применения содержащихся в них ценностей и идей, проводятся онлайн-опросы по просмотренным фильмам (понравился/не понравился, какие эмоции вызвал, какие новые знания, умения, опыт извлечены, где они могут быть применены);

- создаются и пополняются совместные (групповые) документы: фильмотеки инклюзивно-педагогической тематики (перечень произведений киноискусства, систематизированных по категориям обучающихся с ООП, по педагогическим задачам инклюзивного образования, который может пополнять каждый учитель, обнаруживший и посмотревший интересный фильм), кинопортфолио (перечень фильмов, которые могут помочь в решении конкретных проблем, преодолении профессиональных затруднений конкретного учителя), «Энциклопедия фильмов инклюзивно-педагогической тематики» (ведется по типу «Википедии»: учитель, посмотревший тот или иной фильм инклюзивно-педагогической тематики размещает небольшую статью (заметку) о нем (сюжет, актерский состав, история создания, поднимаемые инклюзивно-педагогические проблемы, собственная оценка фильма и т.п.), которую могут дополнять другие учителя.

Заседания клуба могут включать индивидуальные и коллективные просмотры короткометражных фильмов с последующим обсуждением, групповые

обсуждения просмотренных учителями самостоятельно фильмов, дискуссии, тренинги, мастер-классы.

Между заседаниями клуба учителям предлагается самостоятельная работа с киноматериалом по фильмокейсам. Фильмокейсы размещаются на странице педагогического киноклуба в социальных сетях.

Руководителем клуба составляется примерный план его заседаний на учебный год, в который участники клуба могут вносить дополнения. Заседания клуба проводятся 1 раз в 2 недели в течение учебного года. За 1-2 недели до очередного заседания на странице клуба в социальной сети (на сайтах участников сетевого взаимодействия) размещается его анонс и ссылка на онлайн-трансляцию. Желающие учителя могут присоединиться к заседанию клуба в указанное время его проведения либо посмотреть видеозапись, размещенную на странице клуба в социальных сетях. В первом случае они смогут задавать вопросы и участвовать в обсуждениях. Заседание клуба проводит ведущий, в качестве которого может выступить руководитель клуба, кто-либо из его участников или приглашенный специалист (ученый, преподаватель вуза, учитель или методист другой образовательной организации, практикующий психолог, тренер).

Для методической поддержки учителей в тематической группе размещаются фильмотеки инклюзивно-педагогической тематики. Такие фильмотеки размещаются как коллективный (групповой) электронный документ, который могут дополнять учителя – участники педагогического киноклуба. Нами составлены две фильмотеки инклюзивно-педагогической тематики, в которых произведения киноискусства систематизированы по категориям обучающихся с ООП (Приложение В) и по педагогическим задачам инклюзивного образования (Приложение Г). Данные фильмотеки могут быть взяты за основу для пополнения в форме коллективного документа и применения в реализации вариативной модели в методической работе с учителями.

Субъектами реализации модели в горизонтальном формате выступают: администрация образовательной организации, инициативная группа учителей, при-

глашенные тренеры и преподаватели педагогической кафедры (университета, Института развития образования), учителя как субъекты самообразования.

Инициаторами создания профессионального сообщества «Педагогический киноклуб» могут выступить учителя, ранее освоившие программу повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования».

Содержательный блок модели раскрывает содержание методической работы с учителями, включающее 6 модулей: «Ценности и философия инклюзивного образования», «Участники инклюзивного образования», «Личностные качества учителя инклюзивного образования», «Теоретические основы инклюзивного образования», «Способы решения педагогических задач инклюзивного образования», «Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования». Модули выстроены по этапам процесса формирования готовности учителя к инклюзивному образованию (см. целевой блок модели). В содержании каждого модуля ставится акцент на формирование одного из компонентов готовности к инклюзивному образованию, при этом продолжается развитие компонентов, сформированных на предыдущих этапах, осуществляется пропедевтика формирования новых компонентов готовности. Каждый модуль включает:

- представление учителям теоретических знаний по тематике инклюзивного образования на лекции курсов повышения квалификации или на заседании педагогического киноклуба с иллюстрацией киноматериалом и созданием личностно-ориентированных ситуаций, актуализирующих функцию произведений киноискусства, направленную на формирование доминирующего на данном этапе компонента готовности;

- организацию тренингов с созданием личностно-ориентированных ситуаций;

- организацию самостоятельной работы учителей с киноматериалом (выполнение фильмокейсов);

- рефлексию (групповое обсуждение просмотренных фильмов и выполненных заданий).

Для каждого модуля формируются фильмокейсы, раскрывающие содержание киноматериала и способы самостоятельной работы учителей с ним. Содержание киноматериала отбирается в соответствии с критериями отбора, соответствующими задачам формирования определенного компонента готовности (см. параграф 1.3). В ходе практической реализации модели оно может быть дополнено с учетом соответствующих критериев отбора.

Модули носят вариативный характер – могут варьироваться:

– формы работы с учителями в зависимости от формата реализации модели (вертикальный или горизонтальный): лекция по программе повышения квалификации или заседание педагогического киноклуба, практическое занятие-тренинг в рамках освоения программы повышения квалификации или онлайн-тренинг в рамках работы педагогического киноклуба;

– содержание применяемого киноматериала с учетом индивидуальных кинопредпочтений учителей и имеющихся у них профессиональных затруднений, при этом соблюдаются критерии отбора киноматериала.

Опишем содержание модулей подробнее.

Модуль 1. «Ценности и философия инклюзивного образования».

Цель модуля: формирование у учителей аксиологического компонента готовности к инклюзивному образованию.

Задачи модуля: модуль решает задачи ценностно-смыслового этапа формирования готовности к инклюзивному образованию, описанные в целевом блоке модели.

Содержание аудиторной работы с учителями включает 2 лекции (заседания педагогического киноклуба): «Кино как способ представления педагогической действительности» и «Философия и ценности инклюзивного образования». На первой лекции учителя знакомятся со спецификой киноискусства, особенностями языка кино и его понимания, видами и жанрами фильмов. Дается понятие экранной культуры, описываются типы (стадии) восприятия произведений киноискусства по А. Хаузену. Раскрываются критерии оценки произведений киноискусства. Представляются история развития кинематографа; история обращения к произве-

дениям киноискусства в образовательной практике; генезис научного изучения педагогического потенциала киноискусства. Раскрываются особенности представления педагогической действительности в киноискусстве (условность, эмоциональность, динамичность (сюжетность), художественная образность, ценностно-смысловая емкость, проблемность), рассматриваются отличия развлекательного и педагогически осмысленного просмотра фильмов (Таблица 17).

Таблица 17 – Отличия развлекательного и педагогически осмысленного просмотра фильмов

Развлекательный просмотр – зритель:	Педагогически осмысленный просмотр – зритель:
Может идентифицировать себя с героем, переносить на него свои мысли, чувства, убеждения	Дифференцирует понимание ситуации героями фильма и собственное понимание Дифференцирует и сравнивает себя с героем: в чем герой похож на него как педагога, а чем отличается
Объясняет действия героев, исходя из своих проекций	Оценивает действия героя с позиций научных теорий
Воспринимает все как происходящее с ним в настоящий момент	Осуществляет педагогическую рефлексию событий, происходящих на экране
Выделяет и запоминает то, что является для него наиболее значимым в данный момент.	Заранее настраивается на обнаружение в фильме определенных проблем, ситуаций, смыслов, связанных с инклюзивным образованием, преодолением профессиональных затруднений

Раскрывается педагогический потенциал киноискусства как средства воспитания, обучения, коррекционно-педагогической работы, повышения профессионального мастерства учителей, формирования готовности к инклюзивному образованию. Учителя знакомятся с критериями отбора фильмов для просмотра с педагогическими целями. В заключении представляется широкий содержательный спектр существующих фильмов инклюзивно-педагогической тематики, демонстрируются отрывки из фильмов.

На второй лекции «Философия и ценности инклюзивного образования» учителя знакомятся с существующими концепциями и практиками инклюзивного образования, с пониманием инклюзивного образования в широком гуманистическом контексте, с гуманистическими ценностями инклюзивного образования (ценности-цели, ценности-отношения, ценности-средства, ценности-качества). Представление ценностей иллюстрируется киноматериалом. Так, ценности-отношения можно проиллюстрировать на примере главной героини фильма «Со-

творившая чудо» Энн Саливанн, ставшей педагогом слепоглухонемой девочки Хелен. Ключевыми ценностями в обучении и воспитании девочки для Энн выступили любовь к ней в сочетании с требовательностью, вера в успех. Еще один пример – ценности-отношения главных героев фильма «Особенные»: альтруизм, стремление помочь людям с аутизмом. Эти ценности помогали героям добиться больших успехов в воспитании и социализации людей с аутизмом, нежели дипломированным психологам и врачам. Ценности-цели инклюзивного образования, такие как поддержка разнообразия, создание сообщества в классе, удовлетворение разнообразных образовательных потребностей учеников, уважение права всех детей на получение качественного общего образования, можно обнаружить у педагогов – героев фильмов «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988). Ценности-средства характерны для педагогов – героев фильмов «Тренер» (США, 2015), «Испытание Акилы» (США, 2006), «Октябрьское небо» (США, 1999), «Шахматист» (Франция, 2019), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010). Ценности-качества приоритетны для педагогов – героев фильмов «Учитель на замену» (США, 2011), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018).

После лекций проводится тренинг «Ценностно-смысловой анализ фильмов об инклюзивном образовании», на котором учителя учатся понимать смыслы, заложенные авторами фильма, и извлекать собственные смыслы, развивают умения раскодирования и вербализации образов и символов, представленных в фильмах, интерпретации действий героев фильма с позиций гуманистических ценностей инклюзивного образования. В заключение тренинга ведущий предлагает учителям определить ценность инклюзивного образования для себя.

С целью актуализации аксиологической функции произведений киноискусства преподаватель курсов повышения квалификации (ведущий педагогического киноклуба) создает на лекциях и тренинге лично-ориентированные ситуации, описанные в параграфе 1.3: ситуации обнаружения ценностей инклюзивного об-

разования в действиях, образах, поступках героев фильма; ситуации сравнения ценностей разных героев одного фильма или героев разных фильмов; ситуации принятия новых ценностей инклюзивного образования; ситуации приобретения опыта реализации гуманистических ценностей инклюзии в собственной педагогической деятельности.

Самостоятельная работа учителей с киноматериалом осуществляется посредством решения фильмокейсов, направленных на овладение навыками ценностно-смыслового анализа содержания фильмов. Последовательность практических заданий при выполнении фильмокейса:

- обнаружение ценностей инклюзивного образования, которые поддерживают и реализуют герои фильма;
- сравнение ценностей педагогов – героев разных фильмов или двух героев одного фильма (например, воспитателя «особенных» детей Надежды и директора детского лагеря «Сокол» Игоря из фильма «Нормальный только я» (Россия, 2021);
- сравнение ценностей инклюзивного образования, поддерживаемых героем фильма, и собственных ценностей;
- составление сценария собственного фильма об инклюзивном образовании на основе заданной ценности.

В фильмокейс рекомендуется включать 3-5 фильмов.

Рекомендуемый киноматериал для реализации модуля «Ценности и философия инклюзивного образования» и составления фильмокейсов: «Особенные» (Франция, 2019), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Тренер» (США, 2015), «Испытание Акилы» (США, 2006), «Октябрьское небо» (США, 1999), «Шахматист» (Франция, 2019), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010), «Учитель на замену» (США, 2011), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018), «Нормальный только я» (Россия, 2021).

Модуль 2 «Участники инклюзивного образования».

Цель модуля: формирование у учителей мотивационного компонента готовности к инклюзивному образованию.

Задачи модуля: модуль решает задачи мотивационного этапа формирования готовности к инклюзивному образованию, описанные в целевом блоке модели.

Содержание аудиторной работы с учителями включает 2 лекции (заседания педагогического киноклуба): «Субъекты инклюзивного образования», «Обучающиеся с особыми образовательными потребностями».

На первой лекции учителей знакомят с субъектами, от которых зависит успешность инклюзивного образования: учителя, родители, педагог-психолог, педагог-дефектолог, логопед, врач по профилю нарушений здоровья ребенка, тьютор. Подчеркивается важность командного взаимодействия и невозможность добиться положительных результатов без участия и правильного выстраивания взаимодействия родителей с детьми, грамотных стратегий семейного воспитания и образования. Описываются роли и функции каждого из субъектов инклюзивного образования, требования к личностным качествам, компетенциям, инклюзивной культуре. Вторая часть лекции включает просмотр и комментирование лектором отрывков из фильмов, демонстрирующих успешные практики инклюзивного образования, возникающие у педагогов трудности и способы их преодоления, в том числе посредством кооперации с другими субъектами инклюзивного образования. Так, в фильме «Триумф: история Рона Кларка» (США, 2006) показана важность выстраивания сотрудничества педагогов с родителями как условия успешности инклюзивного образования. Главный герой фильма учитель Рон Кларк, по собственной инициативе пришедший работать в «трудный» класс и столкнувшийся с непониманием и непослушанием учеников, начинает налаживание отношений с посещения семей своих воспитанников, в ходе которого он обнаружил, что у некоторых детей практически нет времени и условий для учебы, что многие родители не поддерживают их стремление учиться. Начинается кропотливая работа учителя по привлечению родителей к сотрудничеству. Так, маме одаренной девочки Шамейки Рон впервые «открывает глаза» на ее одаренность, убеждает, что девоч-

ка может многого достичь в жизни и затем поможет своей семье, если не будет постоянно занята работой по дому и уходом за младшими братьями и сестрами. Постепенно Рону удастся сделать родителей своими союзниками. Блестящий успех детей на годовом тестировании окончательно делает родителей союзниками Рона, закрепляет уважение к педагогу. Стремление педагогов привлечь родителей на свою сторону, помочь ребенку преодолеть проблемы, связанные с непониманием родителей, показано в фильмах «Билли Элиотт» (Великобритания, Франция, 2000), «CODA: ребенок глухонемых родителей» (США, Франция, Канада, 2021), «Октябрьское небо» (США, 1999) и др.

Для демонстрации на лекции важно отобрать фильмы, предьявляющие успешные практики инклюзивного образования, когда учителю удалось преодолеть возникающие трудности и добиться положительных результатов в обучении или воспитании детей с особыми потребностями, что сможет пробудить желание учителей работать в условиях инклюзии, вселит веру в успешность инклюзивного образования.

Вторая лекция – «Обучающиеся с особыми образовательными потребностями» – знакомит учителей с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями (одаренные, с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью, с эмоциональными или поведенческими особенностями, девиантными формами поведения и др.), с возможностями инклюзии в образовании таких детей и их сверстников. Раскрываются психологические особенности, особенности поведения, общения, особые образовательные потребности представителей каждой категории детей, проблемы и актуальные задачи их воспитания, обучения, социализации. «Портрет» каждой категории детей иллюстрируется киноматериалом (см. Приложение В). При этом важно выбрать фильмы, представляющие положительный образ ребенка с особыми образовательными потребностями, его достижения в результате как самостоятельной работы над собой, так и педагогического воздействия, и в то же время иллюстрирующие проблемы таких детей, их образования, воспитания, социализации, показывающие, на что важно обращать внимание учителю, чтобы инклюзивное образование было успешным.

Так, например, в фильмах «Думай как собака» (США, Великобритания, Китай, 2020), «Маленький Тэйт» (США, 1991), «Книга Генри» (США, 2017), «Матильда» (США, 1996), «Октябрьское небо» (США, 1999), «Билли Элиотт» (Великобритания, Франция, 2000) продемонстрировано, что для одаренных детей очень важны положительные взаимоотношения в семье и поддержка родителей. В фильмах «Писатели свободы» (США, 2007), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Опасные умы» (США, 1995), «Тренер» (США, 2015) показано, как важно вовлечь детей с поведенческими нарушениями, девиантным поведением («трудных» подростков) в интересный для них вид деятельности. Фильмы «Темпл Грандин» (США, 2010), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018) показывают, что ученики с расстройствами аутистического спектра, не затронувшими их интеллект, могут проявить повышенные способности к определенному виду деятельности, но их реализация возможна только при поддержке родителей, педагогов, близкого окружения и грамотной помощи таким детям в социализации. Фильмы «Меня зовут Кхан» (Индия, 2010), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018), «Адам» (США, 2009) показывают, что детей с аутизмом можно научить любить и дружить, однако для этого педагогам и родителям необходимо учитывать и правильно понимать ряд особенностей таких детей.

Также на лекции важно убедить учителей в том, что инклюзивное образование при педагогически грамотной его организации может повышать качество воспитания, обучения, социализации как детей с особыми образовательными потребностями, так и их сверстников. Данную идею можно проиллюстрировать на примере фильмов «Великан» (США, 1998), «Нормальный только я» (Россия, 2021), «Особенные» (Франция, 2019), «X+Y» (Великобритания, 2014).

После лекции проводится тренинг «Мотивы инклюзивного образования», в ходе которого учителя учатся анализировать мотивы тех или иных действий героев фильма, мотивы работы педагогов – героев фильма – в условиях инклюзии, мотивы родителей, отдающих ребенка в инклюзивный класс массовой школы, а не в специальную школу или класс (ярко показаны в фильмах «Временные трудности» (Россия, 2018), «Форест Гамп» (США, 1994), «Одаренная» (США, 2017), «Чудо»

(США, 2017), «Маска» (США, 1985); уточняют собственные мотивы работы в инклюзивном образовании.

На лекциях и тренинге преподавателем (ведущим) создаются личностно-ориентированные ситуации, актуализирующие мотивационную функцию произведений киноискусства: ситуации неопределенности мотивов работы в условиях инклюзии; ситуации «ревизии» собственного отношения к инклюзивному образованию посредством встречи с героем фильма; ситуации обнаружения новых мотивов работы в условиях инклюзии.

Самостоятельная работа учителей с киноматериалом осуществляется посредством выполнения фильмокейсов, направленных на формирование эмоционально-положительного отношения к инклюзивному образованию и детям с особыми образовательными потребностями. В рамках данного модуля учителям могут быть предложены для самостоятельной работы три типа фильмокейсов:

1) Кейсы, посвященные детям (людям) с конкретными особенностями (одаренные, с расстройствами аутистического спектра, с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с девиантными формами поведения и др.). Последовательность практических заданий при выполнении таких фильмокейсов:

- описать собственное восприятие образа героя фильма с особыми образовательными потребностями, вызванные образом эмоции;
- выделить привлекательные черты героя с особыми потребностями;
- выделить то, что отталкивает, и объяснить, почему;
- описать изображенные в фильме проблемы героя с ООП и то, как он разрешал их сам, с помощью педагога (специалиста), родителей, оценить эффективность применяемых педагогами, родителями, самим ребенком стратегий;
- дать рекомендации учителям по безусловному принятию изображенной в фильме категории детей с особыми образовательными потребностями.

Рекомендуемый киноматериал для составления фильмокейсов представлен в Приложении В.

2) Кейсы, представляющие образы педагогов инклюзивного образования. Последовательность практических заданий при выполнении таких фильмокейсов:

- описать собственное восприятие образа педагога – героя фильма;
- описать отношение педагога – героя фильма к инклюзивному образованию и к детям с особыми образовательными потребностями (почему педагог пришел работать в инклюзивное образование, какие у него мотивы, что его поддерживает);
- выделить те свойства и качества педагога, которые помогли ему добиться положительных результатов воспитания и (или) обучения ребенка (детей) с особыми образовательными потребностями, успеха в инклюзивном образовании;
- выделить в фильме ситуации, в которых учитель поступил бы так же, как герой фильма, по-другому;
- написать письмо от имени героя фильма о его отношении к инклюзивному образованию и детям с особыми образовательными потребностями.

Рекомендуемый киноматериал для составления фильмокейсов: «Одаренная» (США, 2017), «Все звездочки на земле» (Индия, 2007), «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019), «Тренер» (США, 2015), «Шахматист» (Франция, 2019), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Учитель на замену» (США, 2011), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010), «Вечерняя школа» (США, 2008), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), «Испытание Акилы» (США, 2006).

3) Кейсы, представляющие взаимоотношения участников инклюзивного образования (педагогов, родителей, обучающихся с особыми потребностями и их сверстников). Последовательность практических заданий при выполнении таких фильмокейсов:

- выделить в фильме детали и ситуации, позволяющие понять особенности взаимоотношений участников инклюзивного образования;
- описать нормы, ценности, правила, на которых строятся изображенные в фильме взаимоотношения;

- оценить представленные в фильме взаимоотношения с позиций гуманистических ценностей инклюзивного образования;
- оценить представленные в фильме взаимоотношения с позиций их педагогической результативности (произошедшие изменения в личности воспитанников);
- сравнить особенности взаимоотношений, представленные в разных фильмах, и лежащие в их основе ценности;
- дать собственную оценку представленных в фильме взаимоотношений, сравнить с собственным опытом построения таких отношений.

Рекомендуемый киноматериал для составления фильмокейсов: «Звездочки на земле» (Индия, 2007), «Предел желаний» (Россия, 1982), «Альтернативная математика» (США, 2017), «Человек эпохи Возрождения» (США, 1994), «Нормальный только я» (Россия, 2021), «Чудо» (США, 2017), «Чучело» (Россия, 1983), «Иди и живи» (Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005), «Класс коррекции» (Россия, 2014), «Куколка» (Россия, 1988).

Модуль 3. «Нравственная проблематика инклюзивного образования».

Цель модуля: формирование у учителей нравственно-волевого компонента готовности к инклюзивному образованию.

Задачи модуля: модуль решает задачи воспитывающего этапа формирования готовности к инклюзивному образованию, описанные в целевом блоке модели.

Содержание аудиторной работы с учителями:

Аудиторная работа с учителями по данному модулю включает лекцию (заседание педагогического киноклуба) на тему «Нравственная проблематика инклюзивного образования», на которой раскрываются и иллюстрируются примерами из фильмов нравственные ценности инклюзивного образования, способы их реализации его участниками; приводятся примеры возникающих в условиях инклюзии ситуаций нравственного выбора и нравственных дилемм. Например, выбор между помощью «особенному» ребенку в разрешении трудностей и стимулированием его к самостоятельному разрешению трудностей, между специальным

(коррекционным) и инклюзивным образованием ребенка с особыми потребностями, проблема предвзятого отношения учителя к определенной категории детей («любимчики» и «козлы отпущения»), буллинга ученика в классе, жестокого отношения учеников к учителю, проблема честности и справедливости в отношениях, проявления учителем жестокости и агрессии в отношении ученика и др. С учителями обсуждаются нравственные вопросы инклюзивного образования: стоит ли учителю винить себя в случае неудачи ученика инклюзивного класса? (можно обсудить на примере фильма «Вверх по лестнице, ведущей вниз», где учительница винит себя в самоубийстве девочки, с которой она вовремя не поговорила «по душам»; схожая история в фильме «Учитель на замену»); допустим ли обман во взаимоотношениях учителя с учеником с целью повышения мотивации, сохранения учеником веры в себя? (фильмы «Императорский клуб», «Уроки французского»); допустимы ли чрезмерная привязанность учителя к ученику, ученика к учителю? (фильмы «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019), «Академия Рашмор» (США, 1998), «Выскачка» (США, 1999), «Мисс Джин Броди в расцвете лет» (Великобритания, 1969); допустимо ли жестокое отношение учителя к одаренному ученику с целью максимальной реализации его таланта? (фильм «Одержимость» (США, 2014).

После лекции проводится тренинг «Ситуации нравственного выбора в инклюзивном образовании», в ходе которого учителя овладевают умениями оценки действий героев фильма и собственных действий в условиях инклюзии с позиций нравственных норм и ценностей. Так, для анализа может быть предложена ситуация из фильма «Императорский клуб» (США, 2002), где учитель Уильям Хандерт завышает оценки и не предаст огласке жульничество «трудного» ученика Седжвика Белла, демонстрирующего грубое нарушение дисциплины, стремясь таким образом повысить его интерес к учебе и добиться дисциплины. Перед учителем встает дилемма между нравственным воспитанием Седжвика и положительными результатами его обучения. Встретив повзрослевшего Седжвика, учитель разочаровывается в сделанном выборе.

На лекции и тренинге преподаватель (ведущий) создает лично-ориентированные ситуации нравственного выбора в условиях инклюзии, актуализирующие воспитывающую функцию произведений киноискусства.

Самостоятельная работа учителей с киноматериалом осуществляется посредством выполнения фильмокейсов, направленных на анализ нравственного содержания фильмов. Последовательность практических заданий фильмокейсов:

- назвать поднятые в фильме нравственные проблемы инклюзивного образования;
- вычленить в фильме ситуации нравственного выбора и нравственных дилемм;
- оценить действия героев фильма с позиций нравственных, педагогических и правовых норм и ценностей. Например, действия учительницы Лидии Михайловны, вовлекшей находящегося в трудной жизненной ситуации ученика в игру на деньги, чтобы оказать ему материальную помощь;
- оценить нравственные качества героев фильма;
- сравнить действия героев разных фильмов или разных героев одного фильма по разрешению сходных ситуаций нравственного выбора;
- охарактеризовать собственные действия в представленной в фильме ситуации нравственного выбора (нравственной дилеммы), собственное отношение к поднятым в фильме нравственным проблемам;
- составить сценарий собственного фильма об инклюзивном образовании, отразив в нем актуальную нравственную проблематику.

Рекомендуемый киноматериал для работы по модулю «Нравственная проблематика инклюзивного образования» и составления фильмокейсов: «Императорский клуб» (США, 2002), «Уроки французского» (Россия, 1978), «Шут» (Россия, 1988), «Куколка» (Россия, 1988), «Академия Рашмор» (США, 1998), «Выскачка» (США, 1999), «Доброта» (Россия, 1977), «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988), «Училка» (Россия, 2015), «Племя» (Украина, Нидерланды, 2014), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «Сложноподчиненное» (Россия,

2019), «Мисс Джин Броди в расцвете лет» (Великобритания, 1969), «Одержимость» (США, 2014).

Модуль 4. «Теоретические основы инклюзивного образования».

Цель модуля: формирование у учителей когнитивного компонента готовности к инклюзивному образованию.

Задачи модуля: модуль решает задачи информационного этапа формирования готовности учителя к инклюзивному образованию, описанные в целевом блоке модели.

Содержание аудиторной работы с учителями включает 6 лекций (заседаний педагогического киноклуба), системно представляющих знания, необходимые учителю для решения педагогических задач инклюзивного образования. Тематика лекций: «Диагностика особых образовательных потребностей учеников инклюзивного класса», «Педагогическое общение с учениками инклюзивного класса и их родителями», «Развитие учебной мотивации обучающихся инклюзивного класса», «Специальные методы воспитания и обучения учеников инклюзивного класса», «Воспитание дисциплины в инклюзивном классе», «Организация совместных видов деятельности учеников инклюзивного класса».

После лекций проводится тренинг «Фильмы как иллюстрация применения научных знаний об инклюзии», в ходе которого учителя учатся «узнавать» в фильмах научные знания (идеи), которые были представлены на лекциях или были усвоены ими ранее, а также извлекать новые педагогические знания. Так, способы повышения учебной мотивации учеников с особыми образовательными потребностями представлены в фильмах «Вечерняя школа» (США, 2008), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Опасные умы» (США, 1995), «Любимое уравнение профессора» (Япония, 2006), «Тайный знак» (Великобритания, 2010).

На лекции и тренинге преподаватель (ведущий) создает личностно-ориентированные ситуации, актуализирующие популяризаторскую функцию киноискусства: ситуации узнавания в фильме известных педагогических идей; ситуации обнаружения в фильме новых педагогических идей; ситуации обретения

опыта адаптации научных знаний к конкретным ситуациям инклюзивного образования.

Самостоятельная работа учителей с киноматериалом осуществляется посредством выполнения фильмокейсов, направленных на узнавание в фильмах известных и обнаружение новых знаний об инклюзивном образовании, а также на оценку представленных в фильме ситуаций, действий героев с позиций научных знаний (по общей и коррекционной педагогике, психологии и др.). Последовательность практических заданий фильмокейсов:

– вычленив реплики и действия героев фильма, которые иллюстрируют известные учителю педагогические знания;

– соотнести реплики и действия героев фильма с научными нормами, закономерностями, принципами, теориями;

– выявить ситуации, действия, противоречащие научным знаниям, фактам, реальной образовательной практике;

– обнаружить в сюжете фильма, в действиях, репликах героев фильма знания по конкретной проблеме (задаче) инклюзивного образования. Например:

- описать педагогические и психологические закономерности, на которые опирались с целью повышения учебной мотивации «трудных» учеников мисс Грювел в фильме «Писатели свободы», Том Кларк в фильме «Триумф. История Рона Кларка», Энн Джонсон в фильме «Опасные умы», Майкл Ди'Анджело (мистер Ди) в фильме «Учитель года»; обозначить способы налаживания дисциплины в «трудном» классе, примененные этими героями;

- прокомментировать с научных позиций способы работы с учебными затруднениями учеников с дислексией, представленные в фильмах «Вечерняя школа», «Все звездочки на Земле»;

- выделить ключевые педагогические идеи, лежащие в основе стратегий работы с одаренным учеником у педагогов – героев фильмов «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), «Испытание Акилы» (США, 2006), «Одержимость» (США, 2014), «Шахматист» (Франция, 2019);

- систематизировать проблемы социализации учеников-инофонов, отраженные в фильмах «Иди и живи» (Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005), «Испанский-английский» (США, 2004); «Элина: словно меня и не было» (Швеция, Финляндия, 2002);

- определить, знание каких проблем социализации учеников с расстройствами аутистического спектра и какие способы их решения помогли добиться значимых результатов в работе с такими детьми педагогам в фильмах «Темпл Грандин» (США, 2010), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018);

- вычленить ситуации, в которых педагог – герой фильма действовал на основе научных знаний, и ситуации, в которых он принимал интуитивные решения;

- описать новые знания об инклюзивном образовании, о детях с особыми образовательными потребностями, которые учитель извлек в результате просмотра и анализа фильма, возможность их применения в собственной деятельности.

Рекомендуемый киноматериал для работы по модулю «Теоретические основы инклюзивного образования» и составления фильмокейсов представлен в Приложении Г.

Модуль 5. «Способы решения педагогических задач инклюзивного образования».

Цель модуля: формирование у учителей операционального компонента готовности к инклюзивному образованию.

Задачи модуля: модуль решает задачи практического этапа формирования готовности учителей к инклюзивному образованию, описанные в целевом блоке модели.

Содержание аудиторной работы с учителями включает 6 тренингов, в ходе которых учителя овладевают навыками продуктивного решения педагогических задач инклюзивного образования: «Построение коммуникаций и продуктивное разрешение конфликтов в инклюзивном классе», «Поддержание дисциплины в инклюзивном классе», «Проектирование инклюзивной образовательной среды», «Применение специальных педагогических и психологических методов и техно-

логий в работе с детьми с ООП», «Формирование учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями», «Индивидуализация обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями». Содержание тренингов выстраивается с учетом содержания задач инклюзивного образования (таблица 2 в параграфе 1.1). Приемы и способы решения задач иллюстрируются в том числе на примере произведений киноискусства.

На тренингах ведущий создает личностно-ориентированные ситуации, актуализирующие иллюстративную функцию произведений киноискусства: ситуации обнаружения новых способов педагогических действий в условиях инклюзии; ситуации обретения опыта гуманистических педагогических действий в условиях инклюзии; ситуации обретения опыта разрешения трудностей, возникающих в условиях инклюзии; ситуации выбора фильма как ориентира для решения возникшей педагогической проблемы или задачи.

Самостоятельная работа учителей с киноматериалом осуществляется посредством выполнения фильмокейсов, направленных на формирование у учителей новых инклюзивно-педагогических умений и опыта на материале фильмов. Последовательность практических заданий фильмокейсов:

- вычленение в сюжете фильма педагогических ситуаций, иллюстрирующих решение героями фильма педагогических задач инклюзивного образования;
- вербализация и оценка педагогических приемов и стратегий, используемых героями фильма;
- сравнение способов разрешения схожих педагогических ситуаций героями разных фильмов (разными героями одного фильма);
- сравнение собственного решения возникшей в фильме педагогической ситуации с решением героя фильма;
- составление кинопортфолио для решения конкретных педагогических задач и проблемных ситуаций, возникающих в условиях инклюзии.

Рекомендуемый киноматериал для работы по модулю «Способы решения педагогических задач инклюзивного образования» и составления фильмокейсов представлен в Приложении Г.

Модуль 6. Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования.

Цель модуля: формирование у учителей рефлексивного компонента готовности к инклюзивному образованию.

Задачи модуля: модуль решает задачи коррекционно-развивающего этапа формирования готовности к инклюзивному образованию, описанные в целевом блоке модели.

Содержание аудиторной работы с учителями включает лекцию (заседание педагогического киноклуба) «Многомерная оценка результативности педагогической деятельности в условиях инклюзии», в ходе которой учителя знакомятся с критериями и методами оценки и самооценки собственной педагогической деятельности в условиях инклюзии. На лекции важно подчеркнуть необходимость многомерной оценки педагогической деятельности в условиях инклюзии, важность оценки не только ее педагогической результативности (результаты обучения, воспитания), но и соблюдения учителем нравственных норм и ценностей, педагогической этики, а также с позиций психологической удовлетворенности всех участников инклюзивного образования (обучающихся, родителей, самого учителя), сохранения их психического и физического здоровья, недопущения эмоционального выгорания учителя, психических нарушений, фрустрации, стресса у учеников. Несовпадение различных аспектов оценки может быть проиллюстрировано на примере фильмов. Так, в фильме «Одержимость» музыкально одаренный Нейман достиг значительных успехов в игре на ударных инструментах, но при этом ему была нанесена серьезная психологическая травма со стороны педагога. На лекции важно также отметить необходимость не только оценки, но и последующей коррекции, совершенствования деятельности и личности учителя. Важно подчеркнуть, что успех инклюзивного образования возможен только путем «бесконечного совершенствования включенности в образование каждого его участника» (Т. Бут), непрерывного самообразования и самовоспитания учителя, непрерывной адаптации его к «разнообразию характеристик детей и соответствующим образовательным нуждам» (Р. Соловей).

После лекции проводится тренинг по составлению учителями программы саморазвития готовности к инклюзивному образованию. В начале тренинга проводится диагностика различных компонентов готовности педагогом-психологом школы и ее самодиагностика учителями, обсуждаются выявленные дефициты. Затем каждый учитель составляет программу саморазвития компонентов готовности.

На лекции и тренинге создаются лично-ориентированные ситуации, актуализирующие рефлексивную функцию произведений киноискусства: ситуации обретения опыта многосторонней оценки педагогических ситуаций, возникающих в инклюзивном образовании; ситуации переосмысления собственных действий в условиях инклюзии.

Самостоятельная работа учителей с киноматериалом осуществляется посредством выполнения фильмокейсов, направленных на многостороннюю оценку действий героев фильма и собственных педагогических действий в условиях инклюзии. Последовательность практических заданий фильмокейсов:

- оценить педагогические действия героев фильма с позиций их результативности: достигнутые результаты обучения, воспитания, произошедшие положительные изменения в личности воспитанников;
- оценить педагогические действия героев фильма с позиций соблюдения педагогами, родителями нравственных норм во взаимоотношениях с ребенком, реализации нравственных ценностей и качеств;
- оценить действия героев фильма с позиций психологической удовлетворенности участников инклюзивного образования, сохранения их психического и физического здоровья;
- составить комментарии к скриншотам кадров из фильма, оценив представленную на них ситуацию с позиций разных героев фильма; с позиций не представленных в фильме героев (например, родителей одного из учеников, коллеги учителя, директора); с позиций героя другого фильма;
- дать собственную оценку педагогических действий героев фильма;
- спрогнозировать развитие событий фильма, судеб героев;

– сформулировать рекомендации героям фильма по совершенствованию (коррекции) их деятельности, задачам самообразования, самовоспитания, саморазвития.

2.3. Опытнo-экспериментальная работа по формированию готовности учителей к инклюзивному образованию средствами киноискусства

Построенная в предыдущем параграфе модель процесса формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства была апробирована в ходе опытнo-экспериментальной работы.

Всего в опытнo-экспериментальной работе приняли участие 115 учителей: 76 педагогов МОБУ гимназии № 6 города Сочи и 39 педагогов МБОУ «Зареченская школа» Симферопольского района Республики Крым.

В качестве экспериментальной группы выступил педагогический коллектив МОБУ гимназии № 6 города Сочи. В гимназии обучается 1733 обучающихся. 103 ребенка имеют категорию «с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)». Среди детей с ОВЗ представлены следующие нозологии: расстройства аутистического спектра, задержка психического развития, умственная отсталость, слабослышащие (Рисунок 4).

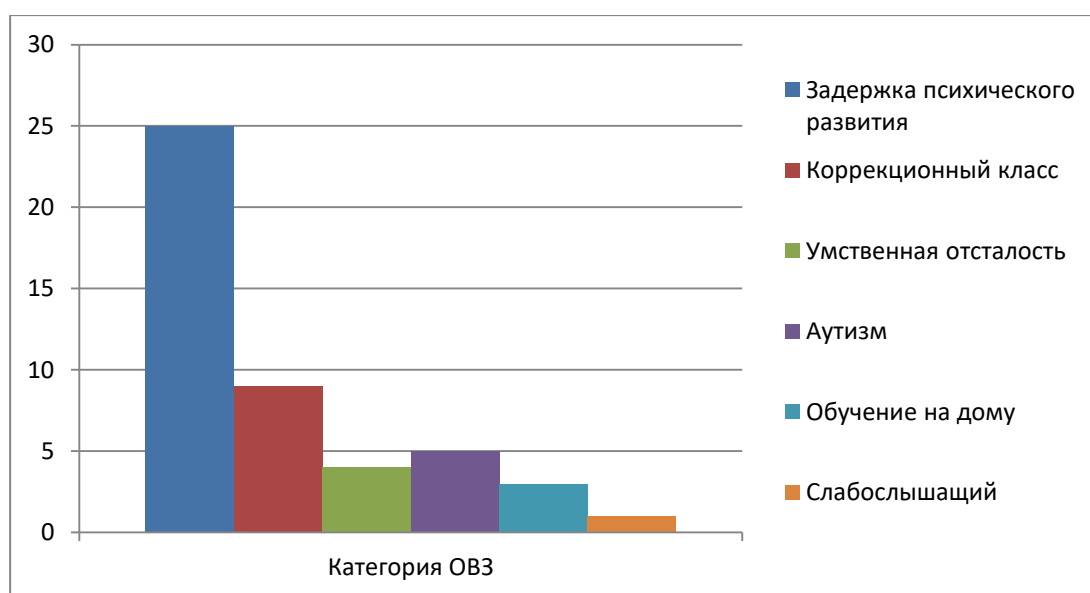


Рисунок 4 – Нозологии обучающихся с ОВЗ гимназии № 6 г. Сочи

Дети с ОВЗ обучаются как в коррекционном, так и в обычных (инклюзивных) классах. По данным психологической службы, в гимназии обучаются также одаренные дети (академическая, научная, техническая, математическая, литературная, музыкальная и другие виды одаренности), инофоны (представители абхазской, армянской, грузинской, дагестанской культур, недостаточно хорошо владеющие русским языком), дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, ученики, находящиеся в трудной жизненной ситуации, с психоэмоциональными и поведенческими особенностями (гиперактивность, агрессивность, заторможенность, девиантные проявления в поведении), дети с атипичной внешностью, с хроническими заболеваниями (ожирение, порок сердца, астма).

С детьми с ОВЗ в гимназии работают учителя-предметники, классные руководители, 17 ресурсных учителей, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, социальный педагог. Проводятся индивидуальные занятия с логопедом, индивидуальные и групповые занятия с педагогом-психологом, психологические консультации детей и родителей.

За последние годы педагогическим коллективом гимназии разработаны и реализованы инновационные образовательные проекты:

– «Модель управления ценностно-профессиональным самоопределением учащихся на основе сценарного подхода» (в статусе краевой инновационной площадки). В рамках проекта ученики с ОВЗ осваивают швейное дело и садоводство;

– «Создание консультационного центра как целостной системы поддержки субъектов образовательного процесса в работе с обучающимися с особыми возможностями здоровья в условиях массовой школы» (в статусе муниципальной инновационной площадки). В рамках проекта в образовательной организации создан родительский клуб для родителей детей с ОВЗ, проводятся семинары для педагогов-психологов, дефектологов, логопедов города Сочи по проблемам сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

В июне 2019 г. гимназия № 6 получила статус «Лучшая инклюзивная школа Краснодарского края» на краевом конкурсе, организованном администрацией Краснодарского края.

В качестве контрольной группы был выбрана МБОУ «Зареченская школа» Симферопольского района Республики Крым. В школе обучаются дети с умственной отсталостью, слабослышащие, слабовидящие. Коррекционных классов в школе нет, все дети с ОВЗ обучаются в инклюзивных классах. Также среди обучающихся имеются одаренные дети, ученики с поведенческими нарушениями (синдром дефицита внимания и гиперактивности, с девиантными формами поведения), дети-сироты и находящиеся на попечении, инофоны (дети, родным языком для которых является крымско-татарский), дети атипичной внешностью (чрезмерная полнота, худоба) и хроническими заболеваниями (ожирение, сахарный диабет, астма). С 2021 года в школе функционирует кадетский класс. Педагогический состав школы включает 39 учителей.

Перед внедрением модели среди учителей МОБУ Гимназии № 6 было проведено анкетирование с целью выяснить понимание ими готовности к инклюзивному образованию, мотивацию ее формирования и отношение к различным средствам ее формирования, в том числе киноискусству, а также степень знакомства учителей с фильмами инклюзивно-педагогической тематики и кинопредпочтения. Анкета (см. Приложение Д) включала 17 вопросов. В анкетировании приняли участие 64 учителя гимназии. Анкетирование проводилось с применением электронной гугл-формы. Результаты анкетирования размещены на электронном ресурсе¹.

Результаты анкетирования показали, что большинство (90,5%) респондентов считают необходимым непрерывное формирование готовности учителя к инклюзивному образованию. 4,8% отрицают такую необходимость и столько же затруднились с ответом. Такой результат позволил спрогнозировать высокую мотивацию учителей к участию в опытно-экспериментальной работе.

¹ <https://docs.google.com/forms/d/1p0ehf07y5-j6oEDHFLS7JjwPN00jfTyeFYUvH0EvZbs/edit#responses>

Наиболее важными в структуре готовности к инклюзивному образованию учителя считают когнитивный (82,5%) и мотивационный (81%) компоненты. Только треть учителей (31,7%) считают необходимым аксиологический компонент, что говорит о необходимости уделить особое внимание в опытно-экспериментальной работе формированию данного компонента.

Самым популярным среди учителей средством формирования готовности к инклюзивному образованию является опыт работы в условиях инклюзии (90,3%). На втором месте (77,4%) – обмен опытом с коллегами. На третьем (75,8%) – освоение специальных программ повышения квалификации. Просмотр и анализ фильмов инклюзивно-педагогической тематики с последующим применением извлеченных идей и опыта в собственной педагогической деятельности в качестве возможного средства формирования готовности к инклюзивному образованию отметили 58,1% учителей. Это говорит о необходимости более широкого представления учителям педагогического потенциала киноискусства в формировании готовности к инклюзивному образованию. По результатам анкетирования такой потенциал признают 69,8% учителей. 6,3% респондентов отрицают наличие такого потенциала у произведений киноискусства, 23,8% затруднились ответить.

Привлечение произведений киноискусства, по мнению большинства учителей (66,7%), может обеспечить воспитывающую направленность процесса формирования готовности к инклюзивному образованию. На втором месте – развивающая направленность (57,1%), на третьем – практико-ориентированность (54%).

Наиболее популярной среди учителей формой привлечения произведений киноискусства с целью формирования готовности к инклюзивному образованию оказалось использование киноматериала с целью иллюстрации теоретических знаний, изучаемых на курсах повышения квалификации (60,3%). На втором месте – организация групповых просмотров с последующим обсуждением (57,1%). На третьем месте – самостоятельный просмотр и анализ фильмов (47,6%). Наименее популярные формы – организация кинотренингов (38,1%) и киноклуба (41,3%). Создание тематической страницы в соцсетях с размещением ссылок на фильмы

поддержали 44,4% учителей. Полученные ответы говорят о том, что организация педагогического киноклуба потребует предварительной работы с учителями по обоснованию полезности такой формы работы. Организация заседаний такого клуба в онлайн-формате с размещением материалов в телеграм-канале может повысить заинтересованность учителей, так как не будет отбирать много времени, видеозапись заседаний киноклуба можно будет посмотреть в любое удобное время.

37,1% учителей указали на риски формирования готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства. Наибольшая доля учителей (47,9%) отметила такой риск, как неверная оценка учителями своих действий в условиях инклюзии. На втором месте – искажение и упрощение научных знаний, формирование неадекватных представлений об инклюзивном образовании. Один из респондентов вписал собственное мнение о необходимости применения киноискусства в комплексе с другими средствами формирования готовности: «Риски всегда возможны, если у учителя нет представления об инклюзии, кроме киноклуба и просмотров фильмов инклюзивно-педагогической тематики. Здесь только комплексная система даст более развернутое представление. Каждый ребенок в инклюзивном классе – особый случай, к нему нужен индивидуальный подход». Таким образом, для снижения рисков деструктивного влияния произведений киноискусства на формирование у учителей готовности к инклюзивному образованию необходимо создание специальных условий, выделенных в параграфе 1.3, и использование произведений киноискусства в комплексе с другими средствами (чтение научной литературы, занятия на курсах повышения квалификации, обмен опытом с коллегами и др.). За необходимость создания таких специальных условий высказались 53,2% учителей. 46,8% считают, что киноискусство в любом случае оказывает положительное влияние на формирование у учителя готовности к инклюзивному образованию.

В качестве условий, необходимых для реализации педагогического потенциала киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию респонденты назвали:

- разработку теоретической базы полноценной реализации педагогического потенциала киноискусства;
- организацию тренингов, курсов повышения квалификации с просмотром и обсуждением киноматериала;
- работу киноклуба, организованного психологом или педагогом инклюзивного образования для обсуждения фильмов, ответов на вопросы и снятия напряжения после просмотра; обсуждение фильмов, поступков героев, их влияния на личность детей с особыми образовательными потребностями;
- включение извлеченных из фильма знаний и опыта в личную практику учителя;
- создание необходимой предметно-методической, образовательной среды, материально-технической базы, комфортной психологической обстановки;
- наличие у учителей возможностей для личностного и профессионального развития (адекватная педагогическая нагрузка, оптимальная наполняемость инклюзивных классов, наличие тьюторов у детей с особыми образовательными потребностями);
- наличие личного желания у учителей;
- включение учителей в инклюзивную образовательную среду;
- индивидуализацию методической работы учителей с киноматериалом.

Названные условия были созданы в процессе опытно-экспериментальной работы.

Большинство учителей (91,9%) уверены в необходимости отбора произведений киноискусства для использования в методической работе с целью формирования готовности к инклюзивному образованию.

В Таблице 18 представлено мнение учителей о содержании фильмов, которые необходимо привлекать с целью формирования готовности к инклюзивному образованию. Мы учли представленное в Таблице 19 мнение и делали акцент в опытно-экспериментальной работе на работу с фильмами о детях и людях с особыми образовательными потребностями и о педагогах, работающих в условиях инклюзии. Большинство учителей (65,6%) высказались за использование в работе

по формированию готовности к инклюзивному образованию как отечественных, так и зарубежных фильмов инклюзивно-педагогической тематики, созданных в разные исторические периоды. 19,7% учителей считают необходимым обращаться только к современным отечественным и зарубежным фильмам. 11,5% учителей выступили за использование только отечественных фильмов: современных (4,9%) и созданных в разные исторические периоды (6,6%).

Таблица 18 – Мнение учителей о содержании фильмов, которые необходимо привлекать с целью формирования готовности к инклюзивному образованию

Содержание фильмов	Доля учителей, считающих необходимым привлекать фильмы данного содержания, %
Фильмы о различных категориях детей с особыми образовательными потребностями	77
Фильмы о педагогах, работающих в условиях инклюзии	72,1
Фильмы о жизненном пути людей с особыми образовательными потребностями	62,3
Фильмы о семейном воспитании детей с особыми образовательными потребностями	59
Фильмы об инклюзивных школах	45,9
Любые фильмы педагогической тематики	37,7

Ответы показывают понимание большинством учителей культурологического потенциала киноискусства, позволяющего обогатить опыт учителя знанием различных культур, норм и ценностей образовательной инклюзии: отечественной и зарубежных, современной и исторического прошлого.

С учетом полученных результатов в опытно-экспериментальной работе с учителями мы применяли фильмы различных эпох и культур, побуждая учителей сравнивать представленные в них нормы и ценности, что обогатило их личный опыт и углубило понимание сущности и философии инклюзивного образования.

С целью изучения кинопредпочтений учителей и выявления имеющегося опыта педагогического осмысления произведений киноискусства мы выяснили, какие фильмы инклюзивно-педагогической тематики знакомы учителям, какие фильмы особенно запомнились и понравились. Ответы показали, что примерно половина учителей (46,9%) знакомы с какими-либо фильмами инклюзивно-педагогической тематики. Среди просмотренных были названы как игровые, так и

документальные фильмы, многие из которых обладают глубоким ценностно-смысловым содержанием, затрагивают актуальную проблематику инклюзии, то есть соответствуют выделенным в параграфе 1.3 критериям отбора (Таблицы 19, 20).

Таблица 19 – Игровые фильмы инклюзивно-педагогической тематики, просмотренные учителями экспериментальной группы

Название фильма	Страна, год	Количество учителей, просмотревших фильм
Временные трудности	Россия, 2018	7
Чудо	США, 2017	6
Перед классом	США, 2008	4
Темпл Грандин	США, 2010	3
Класс коррекции	Россия, 2014	2
Нормальный только я	Россия, 2021	2
Звездочки на земле	Индия, 2007	2
Особенные	Франция, 2019	2
Форест Гамп	США, 1994	2
CODA: ребенок глухонемых родителей	США, Франция, Канада, 2021	1
Одаренная	США, 2017	1
Никогда не сдавайся	США, 2008	1
Кривое зеркало души	Россия, 2013	1
Тронутые	США, 2014	1
Один плюс один	Франция, 2011	1
Иди и живи	Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005	1
Дверь в дверь	США, 2002	1
Да	Великобритания, США, 2004	1

Таблица 20 – Документальные фильмы инклюзивно-педагогической тематики, просмотренные учителями экспериментальной группы

Название фильма	Страна, год	Количество учителей, просмотревших фильм
Каждый 88-й	Россия, 2015	3
Они иные	Россия, 2018	1

Как видно из Таблиц 19, 20, в фильмотеке учителей представлены как отечественные, так и зарубежные фильмы разных стран (США, Франция, Индия, Канада, Израиль, Бельгия, Италия). Большинство названных фильмов (19 из 20-ти названных) вышли в прокат в последние 20 лет. Один фильм – «Форест Гамп» – в 1994 году. Более ранних фильмов названо не было, хотя они существуют (см. приложение В).

Наиболее запомнившиеся учителям фильмы представлены в Таблице 21. Сравнение таблиц 19 и 21 показывает, что не все фильмы инклюзивно-педагогической тематики оказывают сильное влияние на учителей, запоминаются им. Чаще запоминаются фильмы с жизнеутверждающим, оптимистическим содержанием, вызывающие у зрителя положительные эмоции.

Таблица 21 – Наиболее запомнившиеся учителям фильмы инклюзивно-педагогической тематики

Название фильма	Страна, год	Количество учителей, которым запомнился фильм
Каждый 88-й	Россия, 2015	3
Человек дождя	США, 1988	2
Чудо	США, 2017	2
Темпл Грандин	США, 2010	2
Особенные	Франция, 2019	2
Класс коррекции	Россия, 2014	2
Тронутые	США, 2014	2
Умник	Франция, 2018	1
Временные трудности	Россия, 2018	1
Да	Великобритания, США, 2004	1
Один плюс один	Франция, 2011	1
Форест Гамп	США, 1994	1
Перед классом	США, 2008	1
Один плюс один	Франция, 2011	1
До встречи с тобой	Великобритания, 2012	1

Фильмы же с глубоким содержанием, но вызывающие отрицательные эмоции, запоминаются реже. Например, фильм «Временные трудности» посмотрели 7 учителей, но запомнился он только 1-му.

Полученные результаты показывают необходимость включения в фильмо-кейсы современных отечественных и зарубежных фильмов с глубокой ценностно-смысловой проблематикой и оптимистическим содержанием, вызывающих у учителей положительные эмоции, в том числе фильмов, названных учителями. Выявленные кинопредпочтения учителей были учтены нами в отборе произведений киноискусства для опытно-экспериментальной работы.

В числе пожеланий по проведению опытно-экспериментальной работы учителями были высказаны следующие: «Уделить особое внимание формированию инклюзивной культуры», «Больше фильмов о людях с ОВЗ, с девиантными формами поведения и одарённых», «Теория и примеры из практики с комментариями

специалистов», «Развивать эмоциональный интеллект средствами киноискусства», «Показывать правильную, правдивую информацию об инклюзии в школах, освещать проблемы внедрения инклюзии и введение ее в обычные средние образовательные школы России», «Создавать документальные фильмы о педагогах инклюзивного образования, специальных педагогах (логопедах, дефектологах), их методах работы и о детях с ОВЗ, о том, как формировать у таких детей социальные и образовательные навыки и умения», «Было бы здорово, если бы создавались такие фильмы из реальных жизненных примеров, которые бы смогли педагогов и самих родителей, воспитывающих особенных детей, научить реальным жизненным компетенциям, знаниям и умениям, как правильно поступать в той или иной ситуации и как не следует ни в коем случае себя вести в случае затруднительной жизненной ситуации, а также оказывали помощь в поиске путей выхода из подобных ситуаций».

Ряд респондентов в пожеланиях высказались в поддержку планируемой опытно-экспериментальной работы: «Это интересно. Успехов!», «Средства киноискусства помогают формировать готовность учителя к инклюзивному образованию!», «Очень хорошая идея – формировать и мотивировать средствами киноискусства!!! а не чтением научной и методической литературы...», «Хочу пожелать успехов в инклюзивном образовании».

Два учителя уточнили собственное понимание готовности к инклюзивному образованию: «Главное – огромное желание, и идти к цели несмотря ни на что», «Готовность педагога к реализации инклюзивного образования – это признание различий и равноправие, мотивация к реализации идей и занятий, готовность к изучению и овладению навыками и инструментами в этой сфере, развитие профессионального мышления для осуществления инклюзивного подхода».

Один респондент отметил необходимость учитывать в организации процесса формирования готовности к инклюзивному образованию высокую нагрузку учителей: «У учителей и так большая нагрузка, поэтому безотрывного обучения быть не может». Мы учли это пожелание и выбрали гибкий горизонтальный фор-

мат реализации модели в форме онлайн-заседаний педагогического киноклуба и размещения материалов в тематическом телеграм-канале.

До начала реализации разработанной нами модели была проведена исходная диагностика готовности к инклюзивному образованию учителей экспериментальной (МОБУ Гимназия № 6 г. Сочи) и контрольной (МБОУ «Зареченская школа» Симферопольского района Республики Крым) групп. Оценка проводилась по критериям, показателям и методикам разработанного нами диагностического комплекса (см. Таблицу 7 в параграфе 2.1). На этапе опытно-экспериментальной работы из диагностического комплекса были исключены две уточняющие методики, которые были проведены на констатирующем этапе эксперимента: методика «Социально-перцептивная установка учителей по отношению к детям с ОВЗ» (Т.Д. Дубовицкая) и методика оценки волевых качеств личности (автор М.В. Чумаков). Данные методики были исключены по нескольким причинам: эти методики носят уточняющий, а не основной характер; для распределения и сравнения учителей по уровням готовности необходимо наличие по каждому критерию одной методики; способ обработки результатов в этих методиках не позволяет распределить учителей по уровням готовности.

Диагностические методики подробно описаны в параграфе 2.1 и представлены в Приложениях А, Е, Ж, З. По результатам диагностики по каждому критерию учителя распределялись по уровням сформированности готовности к инклюзивному образованию.

Аксиологический компонент готовности оценивался по двум критериям:

– По ценностно-декларативному критерию (отрефлексированная установка на принятие гуманистических ценностей инклюзивного образования) на основе методики В.В. Хитрюк «Отношение педагога к ценностям инклюзивного образования». Учителя высказывали согласие или несогласие с утверждениями, выражающими гуманистические ценности инклюзивного образования. Обработка результатов осуществлялась следующим образом. За каждый ответ «согласен» начислялся 1 балл. Подсчитывалась общая сумма набранных баллов, на основании которой определялся уровень готовности учителя по ценностно-

декларативному критерию: высокий – 9-11 баллов, средний – 6-8 баллов, ниже среднего – 3-5 баллов, низкий – 2 и менее баллов.

– По ценностно-практическому критерию (реализация гуманистических ценностей инклюзивного образования в собственной педагогической деятельности) на основе авторской методики «Выбор решения педагогических ситуаций». Учителям было необходимо выбрать одно решение из нескольких предложенных для каждой из 7-ми педагогических ситуаций. За выбор каждого решения, соответствующего гуманистическим педагогическим ценностям (Таблица 23), начислялся один балл, не соответствующего данным ценностям – 0 баллов.

Таблица 23 – Решения педагогических ситуаций, соответствующие гуманистическим ценностям инклюзии

Ситуация	Номер решения, соответствующего гуманистическим ценностям
Ситуация № 1	Б
Ситуация № 2	А
Ситуация № 3	А
Ситуация № 4	В
Ситуация № 5	Б
Ситуация № 6	В
Ситуация № 7	В

Подсчитывалась общая сумма набранных баллов, на основании которой определялся уровень сформированности готовности по ценностно-практическому критерию: 6-7 баллов – высокий уровень, 4-5 баллов – средний уровень, 3 и менее баллов – низкий уровень.

Мотивационный компонент готовности оценивался также по двум критериям:

– Обще-мотивационный критерий (эмоционально-положительное отношение к инклюзивному образованию; понимание его социальной и личностной значимости; мотивация на достижение успеха в инклюзивном образовании) оценивался по авторской методике «Пары утверждений». Обработка результатов проводилась следующим образом. За каждое выбранное в паре утверждение, соответствующее номеру, указанному в Таблице 24, начислялся 1 балл.

Таблица 24 – Утверждения, за выбор которых учителем при обработке методики «Пары утверждений» начислялся 1 балл

№ группы утверждений	Ответ	№ группы утверждений	Ответ	№ группы утверждений	Ответ	№ группы утверждений	Ответ
1	2	4	1	7	2	10	2
2	1	5	1	8	1	11	2
3	2	6	1	9	1	12	3
						13	2

Подсчитывалась сумма набранных баллов, на основании которой определялся уровень сформированности готовности учителя к инклюзивному образованию по обще-мотивационному критерию: высокий – 11-13 баллов; средний – 8-10 баллов; ниже среднего – 5-7 баллов; низкий – 4 и менее баллов.

– Специально-мотивационный критерий (желание работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями, эмоционально-положительное отношение к ним) оценивался с помощью авторской методики «Самооценка желания работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями». Учителям необходимо было оценить степень выраженности желания работать с 12-ю категориями обучающихся с ООП. Обработка результатов проводилась следующим образом: за каждый ответ «очень хочу» и «да» начислялось 3 балла, «скорее да, чем нет» – 2 балла, «скорее нет, чем да» – 1 балл, «нет» - 0 баллов. Подсчитывалась общая сумма баллов, на основании которой определялся уровень сформированности готовности к инклюзивному образованию по специально-мотивационному критерию: высокий – 24-36 баллов; средний – 12-23 баллов; низкий – 11 и менее баллов.

Нравственно-волевой компонент готовности оценивался также по двум критериям:

– Нравственный критерий (сформированность нравственных качеств, значимых в условиях инклюзии) оценивался по адаптированной методике диагностики морально-нравственных особенностей личности (А.В. Сухих, Н.И. Корытченкова). Методика включала экспертную оценку 9-ти нравственных качеств учителя 2-мя экспертами. Оценка выставлялась в диапазоне от 0 до 5 баллов. Результаты методики обрабатывались следующим образом. Подсчитывалась общая

сумма баллов оценки всех 9-ти нравственных качеств учителя каждым экспертом. Рассчитывалось среднее арифметическое суммы баллов оценки двух экспертов путем сложения и деления на 2. Если среднее арифметическое составляло 24-36 баллов, мы относили учителя к высокому уровню сформированности готовности к инклюзивному образованию по нравственному критерию, 12-23 балла – к среднему уровню, 0-10 баллов – к низкому уровню.

– Волевой критерий (способность мобилизовать волевые качества на преодоление трудностей, возникающих в инклюзивном образовании) оценивался с помощью адаптированной к задачам исследования методики «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ» (Т.Д. Дубовицкая). Результаты обрабатывались следующим образом: за оценку успешности разрешения каждой трудности начислялись баллы в соответствии с Таблицей 25.

Таблица 25 – Начисляемые баллы за ответы по методике «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ» (Т.Д. Дубовицкая)

Не могу разрешать	В большинстве случаев не получается	Иногда не получается	Всегда разрешаю успешно
0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла

Подсчитывалась общая сумма баллов, на основании которой определялся уровень готовности к инклюзивному образованию по волевому критерию: высокий – 75-105 баллов; средний – 31-74 балла; низкий – 0-30 баллов.

Когнитивный компонент готовности оценивался по авторской методике «Самооценка знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования». Методика незначительно отличалась от проведенной на констатирующем этапе. Примененная на констатирующем этапе методика комплексно оценивала сформированность у учителей трех компонентов готовности – когнитивного, операционального, рефлексивного: каждая педагогическая задача инклюзивного образования была преобразована в описание успешных действий учителя по ее решению; учителям необходимо было выразить степень согласия или несогласия с тем, что они успешно решают конкретную задачу, что и свидетельствовало о степени сформированности всех трех компонентов готовности. На этапе опытно-экспериментальной работы нам необходимо было дифференциро-

ванно оценить сформированность когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов готовности. Поэтому были составлены три отдельных бланка самооценки: самооценка знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования (Приложение Е); самооценка умений, необходимых для решения таких задач (Приложение Ж); самооценка способности проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению таких задач (Приложение З).

Бланк самооценки знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования, который применялся для оценки степени сформированности когнитивного компонента готовности (знаниевый критерий) приведен в Приложении Е. Учителям предлагалось оценить сформированность знаний, необходимых для решения 11-ти педагогических задач инклюзивного образования (аксиологические, самообразовательные, диагностические, конструкторские, проектировочные, коммуникативные, мобилизационные, информационные, ориентационные, организаторские, коррекционно-развивающие), а также умение интегрировать знания из различных научных областей для решения таких задач и понимание основных понятий инклюзии. Самооценка проводилась по 3-х балльной шкале: 2 балла – высокий уровень сформированности знаний, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень или отсутствие знаний. Обработка результатов проводилась следующим образом. Подсчитывалась общая сумма баллов самооценки по 13-ти показателям, на основании которой определялся уровень сформированности готовности по знаниевому критерию: 18-26 баллов – высокий уровень, 9-17 баллов – средний уровень, 0-8 баллов – низкий уровень.

Операциональный компонент готовности оценивался по авторской методике «Самооценка умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования» (Приложение Ж). Учителям предлагалось оценить сформированность умений, необходимых для решения 11-ти педагогических задач инклюзивного образования (аксиологические, самообразовательные, диагностические, конструкторские, проектировочные, коммуникативные, мобилизационные, информационные, ориентационные, организаторские, коррекционно-

развивающие), а также умение находить новые способы решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в условиях инклюзии. Самооценка проводилась по 3-х балльной шкале: 2 балла – высокий уровень сформированности умения и опыта, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень или отсутствие умения и опыта. Обработка результатов проводилась следующим образом. Подсчитывалась общая сумма баллов самооценки по 12-ти показателям, на основании которой определялся уровень сформированности готовности по операциональному критерию: 17-24 балла – высокий уровень, 9-16 баллов – средний уровень, 0-8 баллов – низкий уровень.

Рефлексивный компонент готовности оценивался по авторской методике «Самооценка способности проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению педагогических задач инклюзивного образования» (Приложение 3). Учителям предлагалось оценить собственную способность осуществлять оценку процесса и результативности решения специфических педагогических задач в условиях инклюзии с позиций 6-ти критериев: результативность обучения по основной (адаптированной) образовательной программе; результативность воспитания; положительные изменения свойств и качеств личности учеников; соответствие собственных педагогических действий нравственным нормам и ценностям; психологическая удовлетворенность участников инклюзивного образования; собственная удовлетворенность полученными результатами. Также было предложено оценить умение корректировать собственные педагогические действия по результатам оценки. Самооценка проводилась по 3-х балльной шкале: 2 балла – высокий уровень сформированности способности проводить оценку собственных действий по указанному критерию, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень или отсутствие способности проводить оценку по указанному критерию. Подсчитывалась общая сумма баллов самооценки по 7-ми показателям, на основании которой определялся уровень сформированности готовности по рефлексивному критерию: 6-7 баллов – высокий уровень, 3-5 баллов – средний уровень, 0-2 балла – низкий уровень.

Исходная диагностика готовности к инклюзивному образованию учителей контрольной (МБОУ «Зареченская школа» Симферопольского района Республики Крым) и экспериментальной (МОБУ Гимназия № 6 г. Сочи) групп была проведена в сентябре 2021 г. Результаты исходной диагностики представлены в Таблицах 26 - 34. Как видно из Таблиц 26-34, готовность к инклюзивному образованию у большинства учителей как контрольной, так и экспериментальной групп сформирована на среднем уровне. Наиболее низкие показатели – по ценностно-практическому, волевому и операциональному критериям, наиболее высокие – по специально-мотивационному и нравственному критериям.

После проведения исходной диагностики, в период с сентября 2021 г. по май 2022 г. педагогический коллектив МОБУ Гимназии № 6 г. Сочи участвовал в опытно-экспериментальной работе по формированию готовности к инклюзивному образованию на основании разработанной нами модели. Учитывая высокую загруженность педагогического коллектива гимназии, был выбран горизонтальный формат реализации модели в форме организации онлайн-заседаний педагогического киноклуба, онлайн-тренингов, самостоятельной работы учителей с фильмокейсами, написания эссе, создания и ведения тематической группы в социальной сети «Телеграм» с размещением учебных материалов (электронные презентации, ссылки на фильмы для просмотра, рецензии кинокритиков и отзывы зрителей на эти фильмы, видеозаписи заседаний педагогического киноклуба), организацией профессионально-ориентированного общения в данной группе (ремарки и отзывы по просмотренным фильмам, онлайн-опросы) и коллективной творческой деятельности (составление эмоциограмм фильмов, рекомендаций по просмотру, кинопортфолио, пополнение электронной картотеки фильмов инклюзивно-педагогической тематики).

С учителями МБОУ «Зареченская школа» Симферопольского района Республики Крым педагогический киноклуб не организовывался, велась традиционная методическая работа, в том числе по инклюзивно-педагогической тематике, включающая заседания методических объединений, тематические семинары, наставничество.

Опишем подробнее опытно-экспериментальную работу, проведенную в МОБУ Гимназия № 6 г. Сочи. Работа велась по 6-ти тематическим модулям, каждый из которых был направлен на формирование одного из компонентов готовности к инклюзивному образованию.

В рамках **первого модуля – «Ценности и философия инклюзивного образования»**, направленного на формирование аксиологического компонента готовности, нами и нашим научным руководителем Мазниченко М.А. в качестве научного консультанта гимназии были проведены два онлайн-заседания педагогического киноклуба («Кино как способ представления педагогической действительности» и «Философия и ценности инклюзивного образования») и тренинг «Ценностно-смысловой анализ фильмов об инклюзивном образовании», видеозаписи которых были размещены в тематическом телеграм-канале. Также нами была подготовлена и размещена в тематической группе в социальной сети «Телеграм» электронная презентация «Гуманистические ценности и личностная ценность инклюзивного образования для учителя». Результаты выполнения предложенного в ходе тренинга задания – определить ценность инклюзивного образования для себя – учителя размещали в телеграм-канале, что позволило обменяться ценностями и расширить представление о них. В фильмокейс для самостоятельной работы учителей с киноматериалом, направленный на овладение навыками ценностно-смыслового анализа содержания фильмов, были включены уже известные некоторым учителям фильмы («Особенные» (Франция, 2019), «Нормальный только я» (Россия, 2021) и фильмы, с которыми учителя познакомились впервые: «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Учитель на замену» (США, 2011), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019), «Мадам Сузацка» (Великобритания, Канада, 1988). В ходе работы было предложено сравнить ценности-цели и ценности-средства педагогов – героев данных фильмов и написать эссе по особо понравившемуся фильму из предложенных в фильмокейсе или других просмотренных фильмов. Анализ эссе

показал, что просмотр и анализ фильмов способствовали принятию учителями ценностей инклюзивного образования. Приведем отрывки из эссе:

– «Кино способно удерживать и направлять сознание зрителя на важные акценты жизни и стабилизировать мировой баланс, где все люди, несмотря на их различия, жизненные факторы, цвет кожи, психические или физические расстройства, живут в справедливом мире, сочувствуя, помогая друг другу. В этом помогает инклюзивное образование, ведь дети должны учиться вместе, а люди должны сотрудничать и общаться, несмотря ни на что»;

– эссе по фильму «А в душе я танцую»: «Под маской заботливых домов-интернатов скрывается огромная стена, разрывающая мир на две стороны – «нормальную» и «ограниченную». Но каков в ней смысл? Защитить? Кого и от чего? Инвалидов от жестокости реальности? Может, тогда стоит поработать как раз над этой «жестокостью»?».

В рамках **второго модуля – «Участники инклюзивного образования»**, направленного на формирование у учителей мотивационного компонента готовности к инклюзивному образованию, были проведены два онлайн-заседания педагогического киноклуба («Субъекты инклюзивного образования» и «Обучающиеся с особыми образовательными потребностями») и тренинг «Мотивы инклюзивного образования». Была подготовлена и размещена в телеграм-канале электронная презентация «За и против инклюзивного образования», в которой преимущества инклюзивного образования иллюстрировались отрывками из фильмов. В ходе тренинга учителя уточнили собственные мотивы работы в условиях инклюзии и поделились ими с коллегами в тематической группе в социальной сети «Телеграм». Была организована самостоятельная работа учителей с киноматериалом по фильмокейсам. Содержание фильмокейсов определялось совместно с учителями.

Для составления фильмокейсов, посвященных детям (людям) с конкретными особенностями, были выбраны три категории: одаренные дети, люди с расстройствами аутистического спектра, подростки с девиантным поведением. Фильмокейсы составлялись таким образом, чтобы отразить различные проявления выбранных особенностей (одаренности, аутизма, форм девиантного поведе-

ния), ключевые проблемы обучения, воспитания и социализации людей с такими особенностями, специфику построения взаимодействия с ними учителей и родителей. По результатам работы с фильмокейсами учителя написали эссе, которые по желанию можно было разместить в группе в социальной сети «Телеграм». Изучая эссе, мы обнаружили, что учителя отмечали в них важность взаимодействия детей (людей) с особыми образовательными потребностями со здоровыми, социально благополучными, что полезно для обеих сторон. Также ценно, что учителя смогли обнаружить привлекательные черты в образах героев фильмов – детей с особыми образовательными потребностями. Так, в эссе по фильму «Форест Гамп» учитель написала: «В фильме хорошо показано, как другие дети считают себя лучше Фореста – кидают в мальчика камни, не хотят, чтобы он с ними садился за парту <...>. Окончив школу, уже взрослый Форест отправляется на войну, где он без раздумий спасает своих товарищей, выносит каждого из-под обстрела, не думая о себе, не прячась от опасности, ему и мысль не могла прийти бросить своих однополчан в беде. Форест смог многого добиться в жизни: открыл свой бизнес, участвовал в сборной США по футболу и настольному теннису, встретился с президентом – и все это благодаря своему внутреннему стержню, своей ответственности перед данным заданием, своей устойчивости и позитивному мировосприятию. <...> В итоге Форест смог добиться намного большего в жизни, чем те ребята в школе, которые считали себя лучше него».

Фильмы помогли учителям лучше понять проблемы детей с теми или иными особенностями.

Фильмокейсы, представляющие образы педагогов инклюзивного образования, учителям было предложено составить самостоятельно. Примечательно, что ими были выбраны фильмы, представляющие привлекательные образы педагогов, поддерживающих гуманистические ценности инклюзивного образования и обладающих высокой мотивацией к работе в условиях инклюзии: «Звездочки на Земле», «Писатели свободы», «Триумф. История Рона Кларка», «Перед классом» и др. В эссе учителя смогли обозначить качества таких учителей, помогающие им добиваться успеха в инклюзивном образовании.

В рамках **третьего модуля**, направленного на формирование нравственно-волевого компонента готовности к инклюзивному образованию, с учителями было проведено онлайн-заседание педагогического киноклуба «Нравственная проблематика инклюзивного образования» и тренинг «Ситуации нравственного выбора в инклюзивном образовании». После тренинга учителям было предложено написать в чате телеграм-канала, какие ситуации нравственного выбора возникали у них и как они их разрешали. Перед составлением фильмокейсов учителям было предложено обозначить актуальные для них нравственные проблемы инклюзивного образования. В качестве таких проблем были предложены: неспособность полюбить «трудного» ученика, постоянно нарушающего дисциплину, скрытая неприязнь к нему; смешивание личного и профессионально-педагогического отношения к ребенку с ОВЗ, с инвалидностью; реагирование учителя на безнравственные действия по отношению к ребенку с ОВЗ (одаренному, инофону) со стороны его родителей или сверстников; влияние политической ситуации на отношение учителя и одноклассников к детям-инофонам, влияние личного вероисповедания детей на отношение к представителям другой веры.

Ценно, что в эссе учителей по просмотренным фильмам прослеживалось понимание того, что нравственность педагогов и родителей оказывает не менее значимое влияние на детей с особыми образовательными потребностями, чем профессионализм. Так, в эссе по фильму «Звездочки на Земле», рассуждая о родителях и педагогах, не обнаруживших дислексию у ученика Ишана, учитель пишет: «Возможно, это не только неосведомленность, но и нежелание проявить чуткость и понимание. непонимание того, что непослушание – это защитная реакция ребенка в данной ситуации. А на фоне этого возникают вторичные дефекты: депрессивное состояние, асоциальность и т.д.».

В рамках **четвертого модуля** – «**Теоретические основы инклюзивного образования**», направленного на формирование когнитивного компонента готовности к инклюзивному образованию, было проведено 6 очных методических семинаров с учителями. Семинары проводили ученые Сочинского государственного университета в рамках организации методической работы с учителями на зимних

каникулах. После каждого семинара учителям предлагалось написать в чате телеграм-канала фильмы, которые бы иллюстрировали обсужденные на семинаре научные теории, принципы, закономерности, идеи. Такая работа способствовала как лучшему пониманию научных идей, так и расширению личной фильмотеки учителей. После семинаров был очно проведен тренинг «Фильмы как иллюстрация применения научных знаний об инклюзии», на котором учителя учились обнаруживать изученные научные идеи в фильмах. Изучение модуля способствовало расширению арсенала научных знаний учителей по педагогике и психологии инклюзивного образования, их личностному осмыслению.

В рамках **пятого модуля – «Способы решения педагогических задач инклюзивного образования»**, направленного на формирование операционального компонента готовности к инклюзивному образованию, были проведены 6 онлайн-тренингов, в ходе которых учителя овладевали навыками продуктивного решения педагогических задач инклюзивного образования. На тренингах учителя решали педагогические задачи с кинофабулой, подобранные для каждого типа педагогических задач инклюзивного образования (см. параграф 1.1): оценивали решение педагогических ситуаций героями фильма и предлагали собственное решение. В рамках самостоятельной работы с фильмокейсами учителям было предложено составить кинопортфолио по имеющимся у них профессиональным затруднениям и проблемам, возникающим в условиях инклюзии. Пример составленного учителем кинопортфолио приведен в Приложении И. Кинопортфолио выкладывались в тематической группе в социальной сети «Телеграм», что позволило обменяться опытом с коллегами, расширить свои кинопортфолио.

В рамках **шестого модуля «Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования»**, направленного на формирование рефлексивного компонента готовности, учителя на материале ситуаций из фильмов учились оценивать собственные педагогические действия в условиях инклюзии с позиций 6-ти критериев: результативность обучения, результативность воспитания, произошедшие изменения в личности воспитанников, соблюдение учителем нравственных норм и ценностей, психологическое состояние участников инклюзивного об-

разования, собственная психологическая удовлетворенность процессом и результатом педагогических действий.

По окончании реализации всех 6-ти модулей в мае 2022 г. была проведена итоговая диагностика готовности учителей контрольной и экспериментальной групп к инклюзивному образованию по тем же критериям и методикам, что и исходная диагностика в сентябре. Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики в контрольной и экспериментальной группах приведены в Таблицах 26-34.

Таблица 26 – Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по ценностно-декларативному критерию (методика «Отношение педагога к ценностям инклюзивного образования» В.В. Хитрюк)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	5	12,8	5	12,8	6	7,9	25	32,9
Средний	8	20,5	9	23,1	31	40,8	38	50
Ниже среднего	19	48,7	17	43,6	25	32,9	6	7,9
Низкий	7	18	8	20,5	14	18,4	7	9,2

Таблица 27 – Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по ценностно-практическому критерию (методика «Выбор решения педагогических ситуаций»)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	2	5,1	3	7,7	5	6,5	9	11,8
Средний	27	69,2	29	74,3	55	72,4	61	80,3
Низкий	10	25,7	7	18	16	21,1	6	7,9

Таблица 28 – Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по общемотивационному критерию (методика «Пары утверждений»)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	3	7,7	3	7,7	6	7,9	13	17,1
Средний	8	20,5	7	17,9	32	42,1	51	67,1
Ниже среднего	19	48,7	23	59	19	25	6	7,9
Низкий	9	23,1	6	15,4	19	25	6	7,9

Таблица 29 – Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по специально-мотивационному критерию (методика «Самооценка желания работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями»)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	11	28,2	10	25,6	25	32,9	29	38,2
Средний	16	41	14	35,9	38	50	45	59,2
Низкий	12	30,8	15	38,5	13	17,1	2	2,6

Таблица 30 – Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по нравственному критерию (адаптированная методика диагностики морально-нравственных особенностей личности А.В. Сухих, Н.И. Корытченковой)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	6	15,3	6	15,3	12	15,8	15	19,7
Средний	17	43,7	18	46,2	47	61,8	53	69,8
Низкий	16	41	15	38,5	17	22,4	8	10,5

Таблица 31 – Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по волевому критерию (адаптированная методика «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ»

Т.Д. Дубовицкой)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	2	5,1	3	7,7	6	7,9	25	32,9
Средний	12	30,8	11	28,2	32	42,1	38	50
Низкий	25	64,1	25	64,1	38	50	13	17,1

Таблица 32 – Сравнительные результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по знаниевому критерию (методика «Самооценка знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	3	7,7	4	10,3	9	11,8	13	17,1
Средний	26	66,7	27	69,2	49	64,5	53	69,7
Низкий	10	25,6	8	20,5	18	23,7	10	13,2

Таблица 33 – Результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по операциональному критерию (методика «Самооценка умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	2	5,1	3	7,7	7	9,2	12	15,8
Средний	25	64,1	26	66,7	54	71	57	75
Низкий	12	30,8	10	25,6	15	19,8	7	9,2

Таблица 34 – Результаты исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей КГ и ЭГ по рефлексивному критерию (методика «Самооценка способности проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень готовности	КГ				ЭГ			
	исходная		итоговая		исходная		итоговая	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Высокий	7	18	7	17,9	12	15,8	17	22,4
Средний	21	53,8	23	59	49	64,5	51	67,1
Низкий	11	28,2	9	23,1	15	19,7	8	10,5

Из Таблиц 26-34 видно, что положительные изменения у учителей экспериментальной группы (ЭГ) произошли по всем критериям готовности. Наиболее значимые изменения произошли по ценностно-декларативному и волевому критериям, наименьшие – по специально-мотивационному и нравственному критериям.

В контрольной группе (КГ) изменения либо не произошли совсем, либо были незначительны (1-2 учителя перешли со среднего на высокий или с низкого на средний уровень готовности). По обще-мотивационному и специально-мотивационному критериям произошло даже небольшое снижение уровня готовности: мотивация учителей к работе в условиях инклюзии снизилась в результате возникающих трудностей, проблем, конфликтов.

Значимость различий в распределениях учителей контрольной и экспериментальной групп по уровням сформированности готовности к инклюзивному образованию на этапах исходной и итоговой диагностики была оценена с применением статистических методов. Для проверки достоверности различий был выбран критерий Пирсона χ^2 , применяющийся для оценки сходства (различия) двух и более распределений. Расчет достоверности различий в распределении учителей контрольной группы по уровням сформированности компонентов готовности к инклюзивному образованию на этапах исходной и итоговой диагностики представлен в рабочих таблицах в Приложении К.

Рассчитанные для контрольной группы значения $\chi^2 = 0,471$ (ценностно-декларативный критерий), **1,757** (ценностно-практический критерий), **2,339** (об-

ще-мотивационный критерий), **0,986** (специально-мотивационный критерий), **0,123** (нравственный критерий), **0,424** (волевой критерий), **0,787** (знаниевый критерий), **0,771** (операциональный критерий), **0,618** (рефлексивный критерий).

Число степеней свободы $n - 1 = 2$. Соответствующее $(n - 1) = 2$ табличное значение χ^2 на 95% уровне вероятности равно 5,99.

χ^2 наблюдения меньше табличного значения по всем критериям. Полученные результаты не подтверждают достоверность различий в распределениях учителей контрольной группы по уровням сформированности готовности к инклюзивному образованию между исходным и итоговым срезом.

Рассчитанные для экспериментальной группы значения $\chi^2 =$ **82,896** (ценностно-декларативный критерий), **19,035** (ценностно-практический критерий), **67,181** (обще-мотивационный критерий), **62,141** (специально-мотивационный критерий), **11,404** (нравственный критерий), **63,464** (волевой критерий), **7,933** (знаниевый критерий), **11,384** (операциональный критерий), **7,674** (рефлексивный критерий).

χ^2 наблюдения больше табличного значения по всем критериям. Полученные результаты подтверждают статистическую достоверность различий в распределениях учителей экспериментальной группы по уровням сформированности готовности к инклюзивному образованию между исходным и итоговым срезом.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа показала эффективность разработанной нами модели формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства. Наиболее значимые результаты были достигнуты за счет реализации модели в горизонтальном формате, учета кинопредпочтений учителей и имеющих у них дефицитов готовности к инклюзивному образованию, выявленных в результате предварительного анкетирования и исходной диагностики, включения в методическую работу с учителями широкого спектра художественных и документальных фильмов инклюзивно-педагогической тематики, отобранных по комплексу критериев, создания личностно-ориентированных ситуаций, организации самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам и самостоятельного составления кейсов.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено изучению потенциала киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию и разработке модели его реализации. Представим **итоги исследования, сделанные выводы и обобщения:**

Готовность учителя к инклюзивному образованию целесообразно рассматривать с позиций широкого гуманистического понимания такого образования как включения в образовательный процесс и школьное сообщество различных социальных групп (категорий) обучающихся с особыми образовательными потребностями с сохранением их уникальных личностных особенностей, разнообразия в детском коллективе. Особые образовательные потребности в данном определении следует понимать не только как потребности в создании специальных условий, психолого-педагогическом сопровождении для освоения образовательной программы, но и потребности в педагогической поддержке, в создании специальных педагогических условий для школьной адаптации, вхождения в детский коллектив, школьное сообщество. Объектами включения в образовательный процесс и школьное сообщество выступают следующие **группы обучающихся с особыми образовательными потребностями:**

- одаренные и талантливые дети, ученики, демонстрирующие повышенные способности и мотивацию в каком-либо виде деятельности;
- дети из семей беженцев и мигрантов, инофоны;
- представители национальных, религиозных, культурных и других меньшинств;
- обучающиеся с поведенческими или эмоциональными (психоэмоциональными) особенностями, психическими расстройствами (анорексия, булимия, энурез, игровая, компьютерная, химическая и другие виды зависимостей, заикание, нервные тики), девиантными формами поведения (так называемые «трудные» ученики);

- дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) или инвалидностью, имеющие одно или несколько нарушений здоровья легкой, средней или тяжелой степени;
- обучающиеся с атипичной внешностью: чрезмерная полнота или худоба, чрезмерно высокий или низкий рост, черепно-лицевые деформации, деформации формы рук или ног, туловища и др.;
- дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей;
- дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении (потеря родителя, социально неблагополучная семья, алкогольная или наркотическая зависимость одного или обоих родителей, отсутствие средств к существованию, домашнее насилие и др.).

Ключевыми ценностями инклюзии в таком понимании выступают школьное сообщество (детско-взрослая общность), взаимная поддержка и сотрудничество, безусловное принятие учителем и обучающимися всех детей, вне зависимости от их особенностей, высокая сплоченность, поддержка друг друга, восприятие различных культурных групп как равных, а не маргинальных, ответственность учителя за сохранение уникальности каждого ребенка и разнообразия в детском коллективе.

Инклюзивное образование в таком понимании должно иметь место практически в любой образовательной организации, в деятельности любого учителя. При этом оно требует серьезной трансформации профессионального опыта и личности учителя: изменения его ценностей, отношения к детям с особыми потребностями и к инклюзии в образовании, установок в отношении отдельных категорий обучающихся, моделей выстраивания педагогического взаимодействия, общения с отдельными учениками, инклюзивным классом, родителями.

В период профессиональной подготовки и практической педагогической деятельности необходимо непрерывное формирование у учителя **готовности к инклюзивному образованию** как синтеза свойств и характеристик личности, обуславливающих успешное решение педагогических задач инклюзивного образова-

ния в работе с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями и преодоление возникающих трудностей.

Инклюзивное образование, понимаемое в широком гуманистическом контексте, требует от учителя готовности создавать мета-условия (Н.А. Ливенцева), решать универсальные педагогические задачи, направленные на включение в школьное сообщество, образовательный процесс разных социальных групп детей с особыми образовательными потребностями. Такие задачи определены в работе как **педагогические задачи инклюзивного образования**. Содержание таких задач систематизировано в диссертации следующим образом. На основании анализа профессионального стандарта педагога и профессиональных функций учителя (Р. Атаханов, Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков) выделено 12 типов педагогических задач, решаемых учителем в условиях инклюзии (аксиологические, самообразовательные, диагностические, конструкторские, проектировочные, коммуникативные, мобилизационные, информационные, ориентационные, организаторские, коррекционно-развивающие); для каждого типа задач уточнены общепедагогическая и инклюзивная составляющие. Систематизированы трудности и барьеры, возникающие у учителей в их решении: аксиологические, мотивационные, перцептивные, конструктивно-проектировочные, коммуникативные, организаторские. Педагогические задачи инклюзивного образования выступили проектной основой для уточнения **содержания готовности учителя к инклюзивному образованию**. Содержание готовности представлено базовыми (раскрывающими личностные характеристики учителя, без которых невозможна успешная деятельность в инклюзивном образовании) и функциональными (специфические знания, умения, навыки, опыт, необходимые для решения педагогических задач инклюзивного образования и преодоления возникающих трудностей) компонентами. К **базовым** компонентам отнесены:

- аксиологический компонент: отрелфлексированная установка на принятие гуманистических ценностей инклюзивного образования; реализация таких ценностей в собственной педагогической деятельности;

– мотивационный компонент: эмоционально-положительное отношение к инклюзивному образованию; понимание его социальной и личностной значимости; желание работать с различными категориями детей с ООП, эмоционально-положительное отношение к ним; мотивация на достижение успеха в инклюзивном образовании;

– нравственно-волевой компонент: сформированность нравственных качеств, значимых в условиях инклюзии (искренность, чуткость, педагогический такт, доброта, отзывчивость, эмпатия, терпимость, справедливость, чувство собственного достоинства, самокритичность, требовательность к себе и другим); способность мобилизовать волевые качества на преодоление трудностей, возникающих в инклюзивном образовании.

Функциональные компоненты включают:

– когнитивный компонент: сформированность знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования; владение понятийно-терминологическим аппаратом инклюзивного образования; умение интегрировать знания из разных научных областей для решения педагогических задач инклюзивного образования;

– операциональный компонент: сформированность умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования; умение находить новые способы решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в инклюзивном образовании;

– рефлексивный компонент: умение проводить многостороннюю оценку собственных педагогических действий по решению педагогических задач инклюзивного образования (с позиций результативности обучения и воспитания, положительных изменений личности учеников, сохранения их психического и физического здоровья, соответствия собственных педагогических действий нравственным нормам и ценностям, психологической удовлетворенности процессом и результатами труда); способность корректировать собственные педагогические действия по результатам оценки.

Готовность учителя к инклюзивному образованию следует рассматривать во взаимосвязи с такими качествами, как «инклюзивная культура» и «инклюзивная компетентность» и учитывать двойственность их взаимосвязи: с одной стороны, инклюзивная культура и инклюзивная компетентность представлены в содержании готовности учителя к инклюзивному образованию, отражая его базовые и функциональные компоненты. С другой стороны, готовность учителя к инклюзивному образованию выступает предпосылкой для непрерывного развития инклюзивной культуры и инклюзивной компетентности учителя.

Этапы формирования готовности учителя к инклюзивному образованию (ценностно-смысловой, мотивационный, воспитывающий, информационный, практический, коррекционно-развивающий) выстраиваются **последовательно-концентрически** – «**по типу матрешки**»: сначала последовательно формируются базовые компоненты готовности, составляющие основы инклюзивной культуры. При этом каждый предыдущий компонент готовности выступает основой для формирования последующих: аксиологический компонент – основа для формирования мотивационного компонента, мотивационный компонент – основа для формирования нравственно-волевого компонента. Затем на основе базовых компонентов формируются функциональные компоненты готовности, представляющие инклюзивную компетентность. При этом каждый предыдущий функциональный компонент выступает основой для формирования последующего: когнитивный компонент – основа для формирования операционального компонента, операциональный – основа для формирования рефлексивного компонента. На каждом последующем этапе продолжается развитие сформированных на предыдущих этапах компонентов готовности и осуществляется пропедевтика последующих компонентов. На каждом этапе у учителя формируется опыт решения одного или нескольких типов педагогических задач инклюзивного образования, соответствующих компонентам готовности, и опыт разрешения возникающих трудностей.

Эффективным средством формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию выступает киноискусство. **Педагогический потенциал киноискусства в формировании названной готовности** следует понимать как

совокупность взаимосвязанных функций (аксиологическая, мотивирующая, воспитывающая, популяризаторская, иллюстративная, оценочная), которые могут выполнять произведения киноискусства в формировании компонентов готовности к инклюзивному образованию при создании определенных педагогических условий. Возможность выполнения произведениями киноискусства данных функций обусловлена их свойствами (эмоциональность, образность, сюжетность представления инклюзивной педагогической действительности, ее нравственная и социальная проблематизация), оказывающими положительное влияние на характеристики личности учителя, входящие в структуру готовности к инклюзивному образованию. Произведения киноискусства могут оказывать и деструктивное влияние на формирование у учителя готовности к инклюзивному образованию, выполняя дезориентационную, демотивирующую, нигилистическую, искажающую, дезорганизирующую функции.

Для актуализации конструктивных функций и снижения рисков деструктивного влияния необходимо создание субъектами методической работы с учителями в общеобразовательной организации следующих **педагогических условий**:

– отбор произведений киноискусства по комплексу критериев: ценностно-смысловая емкость, адекватность научным теориям, духовно-нравственное содержание, утверждение гуманистических педагогических ценностей инклюзии, высокий эмоциональный отклик, результативность представленных инклюзивных образовательных практик, привлекательные образы участников инклюзивного образования, проблематизация инклюзивной педагогической действительности, отражение проблем, волнующих учителей и возникающих в их деятельности;

– создание средствами киноискусства личностно-ориентированных ситуаций, обеспечивающих позитивные изменения характеристик личности учителя, входящих в структуру готовности;

– организация самостоятельной работы учителей с киноматериалом по фильмокейсам, направленным на актуализацию конструктивных функций произведений киноискусства.

Педагогические условия конкретизируются применительно к компонентам готовности и функциям, выполняемым киноискусством в их формировании.

Для оценки сформированности у учителей готовности к инклюзивному образованию целесообразно применять **диагностический комплекс**, который раскрывает критерии (ценностно-декларативный, ценностно-практический, общемотивационный, специально-мотивационный, нравственный, волевой, знаниевый, операциональный, рефлексивный), показатели, методики, оценивающие базовые и функциональные компоненты готовности учителя к инклюзивному образованию.

Результаты исходной диагностики показали недостаточную сформированность у учителей всех компонентов готовности к инклюзивному образованию. Выявлены следующие дефициты: низкая мотивация к работе с детьми-мигрантами, инофонами, с девиантными формами поведения; восприятие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как несамостоятельных, не творческих, не мотивированных, с более низким интеллектуальным уровнем; наличие ошибочных и наивно-мифологических представлений об инклюзивном образовании, снижающих мотивацию к работе в условиях инклюзии; несовпадение декларируемых и реализуемых в образовательной практике гуманистических ценностей инклюзии, неспособность разрешать некоторые трудности построения педагогических коммуникаций (спокойное восприятие критики в свой адрес, принятие на себя ответственности за неудачи и проблемы ученика на уроке, проявление требовательности и строгости, спокойствия и выдержки в конфликтных ситуациях).

Для устранения выявленных дефицитов разработана **вариативная модель формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства**. Модель включает четыре блока:

Концептуальный блок раскрывает принципы построения моделируемого процесса: вариативности; последовательно-концентрического формирования компонентов готовности; связи киноматериала с практической деятельностью и

личным опытом учителя; прочности; индивидуализации; непрерывности формирования готовности; воспитательной доминанты.

Целевой блок конкретизирует цели и задачи моделируемого процесса по этапам формирования готовности к инклюзивному образованию. Для каждого этапа определены ключевые задачи, связанные с формированием доминантного для этого этапа компонента готовности, и дополнительные задачи, связанные с развитием уже сформированных на предыдущих этапах и пропедевтикой планируемых к формированию на следующих этапах компонентов готовности к инклюзивному образованию.

Организационный блок описывает вариативные форматы работы с учителями по формированию у них средствами киноискусства готовности к инклюзивному образованию: вертикальный (организации курса повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования» и межкурсовой подготовки, включающей самостоятельную работу с фильмокейсами, наставничество, размещение материалов и организацию обсуждения просмотренных фильмов в тематической группе в социальной сети «Телеграм»); горизонтальный (создание профессионального сообщества «Педагогический киноклуб», проведение заседаний клуба и тренингов, организация самостоятельной работы с фильмокейсами, профессионального общения в тематическом телеграм-канале, составление и пополнение фильмотек в формате групповых электронных документов).

Содержательный блок раскрывает модульно-вариативное содержание методической работы с учителями, включающее 6 модулей: «Ценности и философия инклюзивного образования», «Участники инклюзивного образования», «Личностные качества учителя инклюзивного образования», «Теоретические основы инклюзивного образования», «Способы решения педагогических задач инклюзивного образования», «Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования». Модули выстроены по этапам процесса формирования готовности учителя к инклюзивному образованию. Каждый модуль включает: (1) представление учителям теоретических знаний на занятиях курсов повышения квалификации или на заседаниях педагогического киноклуба с иллюстрацией киноматериалом;

(2) организацию тренингов с созданием личностно-ориентированных ситуаций, актуализирующих конструктивные функции киноискусства в формировании компонентов готовности к инклюзивному образованию; (3) организацию самостоятельной работы учителей с киноматериалом (составление и выполнение фильмокейсов); (4) рефлекссию (групповое обсуждение просмотренных фильмов и выполненных заданий). Для каждого модуля разработаны фильмокейсы, раскрывающие содержание киноматериала и способы самостоятельной работы учителей с ним.

Вариативная модель реализована в ходе опытно-экспериментальной работы и подтвердила свою эффективность в формировании у учителей готовности к инклюзивному образованию.

Перспективы исследования связаны:

– с моделированием педагогического процесса формирования средствами киноискусства готовности будущих учителей к инклюзивному образованию в период вузовской подготовки;

– с разработкой новых средств реализации потенциала киноискусства в формировании готовности учителя к инклюзивному образованию;

– с изучением потенциала киноискусства в формировании у будущих и практикующих учителей актуальных качеств личности (эмпатия, гуманность, рефлексивность, педагогический такт, безусловное принятие учеников и др.), профессионального мировоззрения, ценностей, отношений, опыта разрешения проблемных педагогических ситуаций, ситуаций затрудненного педагогического взаимодействия с обучающимися и их родителями;

– с дальнейшей разработкой различных аспектов реализации гуманистической концепции инклюзивного образования как включения в школьное сообщество различных категорий детей с особыми образовательными потребностями и высоким риском социальной изоляции и подготовки учителя к ее реализации.

Список литературы

1. Агафонова, Е. В. На пути принятия: психологическая поддержка родителей детей с ОВЗ /Е.В. Афонова // Инклюзивное образование. – М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 224 с.
2. Азлецкая, Е.Н. Мониторинг готовности образовательных организаций к реализации инклюзивного образования как фактор его развития /Е.Н. Азлецкая // Концепт. – 2015. – Т. 37. – С. 81–85.
3. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья : Психологические основы : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 350500 – "Социальная работа" / Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004 (ПИК Идел–Пресс). – 363 с.
4. Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – 175 с.
5. Алексеева, Л.В. Психология индивидуальных различий: Учебное пособие /Л.В. Алексеева. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. – 400 с.
6. Алексеенко, Т.В. Психологический киноклуб как форма воспитательной работы со студентами педагогического вуза /Т.В. Алексеенко, И.А. Горбенко, Т.Б. Киселева, Т.Л. Кузьмишина, М.С. Сотникова //Воспитательная работа в образовательной организации: состояние, проблемы, перспективы развития: Сборник научных трудов всероссийской научно–практической конференции с международным участием. – М., 2020. – С. 159–167.
7. Алехина, С.В. Поддержка учителя в инклюзивном образовании /С.В. Алехина, Т.А. Силантьева // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3 (№ 3). – С. 5–15.
8. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики /С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.

9. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011.– № 1. – С. 83–92.
10. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике /С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. № 1. – С. 136–145.
11. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 7.
12. Альтшулер, Б. А. Учебный кинематограф: этапы развития /Б.А. Альтшуллер. – М.: ВГИК, 1987. – 68 с.
13. Ардзинба, В. А. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] /В.А. Ардзинба // Психологическая наука и образование». – 2010. – № 5. Режим доступа: http://www.psyedu.ru/files/articles/2282/pdf_version.pdf. – С. 23–29.
14. Аркус, Л. Приключения белой вороны: Эволюция «школьного фильма» в советском кино [Электронный ресурс] /Л. Аркус //Сеанс, 2 июня 2010. Режим доступа: <http://seance.ru/blog/whitecrow/>
15. Афонькина, Ю. А. Инклюзивный потенциал образования как социальной среды /Ю.А. Афонькина //Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – № 3–1. – С. 91–94.
16. Ашитко, Е.Л. Анимационная фильмотерапия в системе психолого-педагогического процесса инклюзивного образования детей-инвалидов /Е.Л. Ашитко //Проблемы реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве калужской области: Материалы заочной научно–практической конференции /Под ред. Е.Н. Буслаевой. – Калуга: Издательство Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, 2015. – С. 256–265.

17. Баженова, Л. М. Медиаобразование младших школьников на материале экранных искусств /Л.М. Баженова // Образовательные технологии XXI века: информационная культура и медиаобразование / под ред. С. И. Гудиной, К. М. Тихомировой, Д. Т. Рудаковой. – М. : Изд-во Рос. академии образования, 2010. – С. 309-315.
18. Бакакина, Ю.Д. Кинотренинг как средство развития рефлексии подростков /Ю.Д. Бакакина //Организация работы с молодежью. – 2019. – № 5. – С. 1–8.
19. Бакулин, А.В. Ценностно-смысловые барьеры как категория психолого-педагогического анализа /А.В. Бакулин //Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7 (2). – С. 11-16.
20. Банч, Г. Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном классе / Г. Банч ; пер. с англ. Н. Грозной, М. Шихиревой. – М.: Прометей, 2005. – 88 с.
21. Баранов, О. А. Фильм в воспитательной работе с молодежью /О.А. Баранов, С.Н. Пензин. – Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2005. – 187 с.
22. Баркаева, И. Л. Психолого-педагогические условия формирования готовности педагога-психолога к работе с девиантными подростками : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Баркаева Ирина Леонидовна. – Калининград, 2009. – 24 с.
23. Беловолов, В.А. Готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности как качество личности /В.А. Беловолов, Е.В. Ильенко // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 5. – С. 132-139.
24. Березин, С.В. Кинотерапия: Практическое пособие для психологов и социальных работников /С.В. Березин. – Самара, 2003. – 52 с.
25. Бетильмерзаева, М.М. Духовно-нравственное воспитание личности в контексте экранной культуры /М.М. Бетильмерзаева //Искусство – диалог культур: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. Грозный, 2022. С. 102-105.

26. Богданова, Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры /Е.В. Богданова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. – 2015. – Т. 21. – № 3. – С. 158–160.

27. Богданова, Е.В. Формирование субъектной позиции студентов в волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Богданова Елена Владимировна. – Кострома, 2010. – 21 с.

28. Бойко, В.В. Методика диагностики эмпатических способностей [Электронный ресурс] /В.В. Бойко. Режим доступа: <https://cutvideo.ru/metodika-diagnostiki-urovnya-empaticheskikh-sposobnostey-v-v-boyko-test-na-empatiyu-boyko/>

29. Болотова, Л.В. Организация добровольческой деятельности как аспект вузовской подготовки будущих социальных работников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Болотова Лариса Викторовна. - Тамбов, 2007. - 250 с.

30. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личностная ценность /Е.В. Бондаревская //Педагогика. – 1999. – №3. – С.37–43.

31. Босов, Д. В. Анализ подходов, теорий и концепций кинотерапии в работе с детьми с психическими отклонениями /Д.В. Босов, Р.Ю. Доля // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 4 (43). – С. 143–153.

32. Босов, Д. В. Мейнстрим-кинематограф как фактор формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи : диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Босов Дмитрий Вячеславович. – СПб, 2017. – 196 с.

33. Булынин, А. М. Инклюзивное образование как ценностный феномен /А.М. Булынин // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2015. – № 1. – С. 19–28.

34. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль: хрестоматия /Т. Бут; сост. Ш. Рамон, В. Шмидт. Москва: Высшая школа, 2003. – 123 с.

35. Бут, Т. Показатели инклюзии /Т. Бут, М. Эйнскоу. – М.: Перспектива. 2007. – 124 с.
36. Быстрицкий, О.А. Терапия киноискусством. Методы повышения психологической компетенции педагогов /О.А. Быстрицкий // Школьный психолог. – 2007. – № 3. – С. 18–21.
37. Вайсфельд, И.В. Кино в педагогическом процессе /И.В. Вайсфельд // Советская педагогика. – 1982. – № 7. – С.35-38
38. Васильева, П. В. Инклюзивное образование в США [Электронный ресурс] /П.В. Васильева // Молодой ученый. – 2018. – № 2 (188). – С. 94–96. Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/188/47734/>
39. Возняк, И. В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Возняк Ирина Владимировна. – Белгород, 2017. – 225 с.
40. Волхова, Ю.А. Особенности внедрения инклюзивной практики в образовательную систему России /Ю.А. Волхова // Концепт. – 2017. – Т. 39. – С. 1136–1140.
41. Воробьев, Н.Е. О педагогической культуре будущего учителя / Н.Е. Воробьева, В.К. Суханцева, Т.В. Иванова //Педагогика. – 1992. – №1–2. – С.66–70.
42. Воробьева, Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике /Д.В. Воробьева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам 10-й Международной научно–практической конференции. – Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. – С. 87–92.
43. Воронич, Е.А. Повышение инклюзивной культуры родителей как педагогическая проблема. Комплексная психологическая помощь в образовании /Е.А. Воронич, Г.Г. Козлова // Материалы IV научно-практической конференции. – СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 15–18.
44. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии /Л.С. Выготский. – М., 1995. – С. 52.

45. Гаврилина, Л.К. Психолого-педагогическая культура кинопросмотра – в Год культуры и всегда /Л.К. Гаврилина //Человек. Культура. Образование. – 2014. – № 2 (12). – С. 245-252.
46. Гайдукевич, С. Е. Инклюзивная готовность кадров: уточнение профессиональных компетенций /С.Е. Гайдукевич // Народная асвета. – 2015. – №10. – С. 12-14.
47. Гельмонт, А. М. Кино как фактор воспитания /А.М. Гельмонт // Вестник просвещения. – 1927. – № 5. – С.9-21.
48. Голубничая, Е.В. Обеспечение формирования готовности педагога к работе с одаренными детьми в муниципальной системе образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Голубничая Елена Владимировна. – Красноярск, 2019. – 24 с.
49. Грачев, Ю.А. Понятие «готовности к деятельности» в структуре современного педагогического знания /Ю.А. Грачев //Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2011. - № 4 (52). – С. 172-175.
50. Гребенникова, В.М. Стратегия включения инклюзивной образовательной среды с учётом «индекса инклюзии» /В.М. Гребенникова, А.И. Щербина // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 1. – С. 69–72.
51. Григорьян, Ю.С. Мультипликационный фильм как средство воспитания инклюзивной культуры у младших школьников /Ю.С. Григорьян, А.О. Вильцинг //Актуальные проблемы социально–педагогической деятельности и профессиональной подготовки кадров в России: Материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции /Под ред. Г.Е. Котьковой. – Орел, 2020. – С. 73–76.
52. Грозная, Н.С. Инклюзивное образование за рубежом: От мечты к реальности [Электронный ресурс] /Н.С. Грозная. – Режим доступа: http://edu-open.ru/Portals/0/Documents/international /SD XXI 2010_n5_Groznaya.pdf
53. Грозная, Н.С. Включающее образование: история вопроса, современное положение дел, международный опыт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_voiv_spdmo.

54. Грувер, Н.В. Организационно-педагогические условия реализации интеграционного потенциала волонтерской деятельности в образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Грувер Надежда Всеволодовна. – Ульяновск, 2018. – 30 с.

55. Гукаленко, О.В. Подготовка педагогов для работы с детьми-мигрантами в поликультурном образовательном пространстве /О.В. гукаленко, В.П. Борисенков //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 1 (28). – С. 86-94.

56. Даль, В.И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка /В.И. Даль. – М.: Белый город, 2006. – С.101.

57. Даниленко, Ю.Ю. Кино как образовательный ресурс: опыт организации медиапрактики для студентов гуманитарных направлений в вузе /Ю.Ю. Даниленко, О.П. Лопатина // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – 175 с. – С. 123-131.

58. Данилова, Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная концепция /Е.В. Данилова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=388.

59. Данилова, О.В. К вопросу о психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования /О.В. Данилова // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – № 3 (27). – С. 62-67.

60. Демчук, А.В. Формирование профессиональной толерантности у будущих учителей к детям с ограниченными возможностями /А.В. Демчук //Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 331–337.

61. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала /А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Модек, 2004. – 750 с.

62. Дерябина, К.А. Кинотренинг как метод психологической коррекции личности /К.А. Дерябина //Аллея науки. – 2020. – № 1 (40). – С. 212–217.

63. Джафарова, Г. Д. Экспресс-курс «Киностудия в кармане» в образовательном центре «Сириус» (г. Сочи) /Г.Д. Джафарова, Д.С. Михайлова // Материалы конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной Году российского кино. – СПб: Санкт-Петербургский государственный университет кино и телевидения, 2017. – С. 17-19.

64. Дорофеева, Н.В. Элементы кинопедагогика как средство образовательной интеграции на примере занятия в школьном киноклубе (фильм Владимира Грамматикова «Мио, мой Мио») /Н.В. Дорофеева //Лига интеллектуалов: сборник статей Международного научно–исследовательского конкурса. – Пенза, 2021. – С. 42–46.

65. Доттуев, Т.И. Кинопедагогика как метод развития аффективной сферы личности сотрудника полиции /Т.И. Доттуев //Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Международной научно–практической конференции. – Уфа, 2021. – С. 123–127.

66. Дунин, В.К. Кинопедагогика как эффективный современный художественный метод в образовательном взаимодействии /В.К. Дунин //Актуальные ресурсы кинопедагогика: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – 175 с. – С. 117-122.

67. Дьяченко, Л.С. Научное и вненаучное педагогическое знание: сопоставление понятий /Л.С. Дьяченко //Актуальные проблемы теории и истории педагогики. – Витебск, 2006. – С. 18-19.

68. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности /М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Издательство БГУ, 1976. – 175 с.

69. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения /Е.А. екжанова, Е.В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.

70. Ертанова, О.Н. Фильмотека как ресурс инклюзивного образования /О.Н. Ертанова, Н.Н. Михайлова //Инклюзивное образование: методология, практика, технология: Материалы Международной научно–практической конференции. М.:

Издательство Московского государственного психолого-педагогического университета, 2011. – С. 89–91.

71. Жданова, Н.Е. Исследование волевой активности педагогов как фактора прогнозирования профессионального будущего /Н.Е. Жданова //Московский экономический журнал. – 2020. – №6. – С. 859-865.

72. Желтова, М.К. Кинопедагогика как средство передачи учебного материала и формирования духовно-нравственных ценностей у учеников /М.К. Желтова //Управление цифровой трансформацией общего и профессионального образования: Сборник трудов всероссийской научно–практической конференции с международным участием. – Павлово, 2021. – С. 74–78.

73. Жмырова, Е.Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи /Е.Ю. Жмырова, В.А. Монастырский. – Тамбов: Издательство «Бизнес–Наука–Общество», 2012. – 188 с.

74. Журба, Н.Н. Формирование готовности классного руководителя к организации проблемно-ценностного общения с обучающимися в условиях реализации рабочей программы воспитания /Н.Н. Журба, К.С. Задорин, А.В. Кисляков, Л.Е. Идиатуллина //Сибирский педагогический журнал. – 2021. – № 6. – С. 47-56.

75. Зайцев, Д.В. Интегрированное образование детей с ОВЗ /Д.В. Зайцев // Социологические исследования. – 2004. – №7. – С.127–132.

76. Закирова, А.Ф. Герменевтическая интерпретация педагогического знания /А.Ф. Закирова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 32-42.

77. Зарецкий, В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме /В.К. Зарецкий // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 85–88.

78. Захарова, Г.Ю. Формирование инклюзивной культуры педагога как базовое условие становления инклюзивной практики в образовательной организации: презентация к докладу [Электронный ресурс] /Г.Ю. Захарова. – Режим доступа: http://speckor-kirov.ucoz.ru/2020/zakharova_g.ju..pdf

79. Захарова, Е. И. Кинотерапия: современный взгляд на возможности применения /Е.И. Захарова, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 2 (30). – С. 57–65.

80. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека /И.А. Зимняя //Профессиональное образование. – 2006. – № 2. – С. 18–21.

81. Зубарева, Т.Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Зубарева Татьяна Гаспаровна. – Курск, 2009. – 24 с.

82. Иванова, Ж.Б. Педагогический потенциал кинопедагогике и медиаобразования в обучении юридическим дисциплинам /Ж.Б. Иванова // Актуальные ресурсы кинопедагогике: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – 175 с. – С. 29-34.

83. Иванова, Л.А. Линия кинообразования в педагогике России (конец XIX – XX вв.) /Л.А. Иванова //Научно-педагогический журнал Восточной Сибири «Magister Dixit». – 2012. – № 2. – С. 73–93.

84. Иванова, Н.В. Технологии медиаобразования как структурно-содержательный компонент образовательного пространства подготовки будущих педагогов к решению задач в сфере сохранения социального здоровья дошкольников /Н.В. Иванова, М.А. Виноградова, А.В. Красушкина //Лучшая научная статья 2016: сборник статей III Международного научно-практического конкурса. – Пенза, 2016. – С. 153-160.

85. Иванова, Т.В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя: автореф. дисс...доктора педагогических наук: 13.00.01 /Иванова Татьяна Викторовна. – Волгоград, 2002. – 42 с.

86. Ивлев, А.А. Формирование экранной культуры личности как педагогическая проблема /А.А. Ивлев //Образование и общество. – 2010. – № 2 (61). – С. 113-115.

87. Игнатов, Д. М. Кинопедагогика как интерактивный метод обучения методике физического воспитания в начальной школе /Д.М. Иванов, Е.С. Капинова // Перспективы науки и образования. 2018. – № 2 (32). – С. 215-218.

88. Илакавичус, М.Р. Организация взаимодействия формального и неформального образования как направление подготовки педагогических кадров /М.Р. Илакавичус // Научный диалог. – 2018. – № 5. – С. 278-289.

89. Ильясов, Д.Ф. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций /Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 5-18.

90. Ильясов, Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди педагогов общеобразовательных организаций с использованием метода кинопедагогике /Д.Ф. Ильясов, Е.А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2 (35). – С. 5–15.

91. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины /Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 365 с.

92. Инклюзивное образование в Японии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://galitravel.ru/inklyuzivnoe-obrazovanie/>

93. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / сост. Л. В. Голубева. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с.

94. Инклюзивное образование: Методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования [Электронный ресурс] /Сост. Р. Соловей. – Кишинев, 2014. – 157 с. – Режим доступа: <http://metodichka.x-pdf.ru/15istoriya/163748-1-inklyuzivnoe-obrazovanie-metodologicheskiy-gid-dlya-uchrezhdeniy-obschego-nachalnogo-srednego-obrazovaniya-kishinev-2014-me.php>

95. Иттерстад, Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? /Г. Иттерстад // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 41–49.

96. Итун, Ф. Воспитательные особенности киноискусства как основа развития мировоззрения личности /Ф. Итун // У разрыва: Сборник материалов Второй

международной научно-практической конференции. Под общ. ред. И.В. Кочубея, Н.В. Харсеевой, отв. за выпуск П.С. Волкова. – Краснодар, 2021. – С. 251-255.

97. Ишмеева, А. С. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества /А.С. Ишмеева, Д.И. Герасимова, Е.А. Сафина //Вестник Уральского государственного научно-технического университета. Наука, образование, экономика. Серия «Экономика». – 2015. – № 3. – С. 13–18.

98. Казанцев, П.О. Метапредметность кинопедагогике: методические аспекты /П.О. Казанцев, Н.А. Симбирцева // Актуальные ресурсы кинопедагогике: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – 175 с. – С. 35-43.

99. Калач, Е. В. Медиавоспитание: педагогические условия реализации /Е.В. Калач // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2010. – № 1. – С. 122-124.

100. Кантор, В. З. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы подготовки кадров / В. З. Кантор, И.П. Волкова, А.А. Богданова // Здоровьесберегающее образование. – 2014. – № 4. – С. 20–23.

101. Капинова, Е. Использование учебного фильма в обучении болгарскому языку как иностранному /Е. Капинова //Образовательни киногоризонти. – Бургас: Либра Скорп, 2018. – С. 104-109.

102. Карпова, Н.Л. Кинотерапия как средство психологической реабилитации и коррекции /Н.Л. Карпова, М.М. Данина, Н.В. Кисельникова, А.И. Шувиков //Вестник РГНФ. – 2011. – №3. – С. 121–130.

103. Карынбаева, О. В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Карынбаева Ольга Владимировна. – Тольятти, 2016. – 25 с.

104. Карынбаева, О.В. Формирование инклюзивной компетентности у педагогов в системе повышения квалификации /О.В. Карынбаева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10 (188). – С. 155–160.

105. Кетриш, Е.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография /Е.В. Кетриш. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. – 120 с.

106. Кирьянова, Н.Г. Управление процессом формирования инклюзивной культуры посредством создания школьного кодекса: магистерская диссертация /Н.Г. Кирьянова. – Бийск: Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина, 2018. – 97 с.

107. Кисляков, А.В. Фестиваль образовательного кино как ресурс неформального повышения квалификации педагогов как воспитателей /А.В. Кисляков, А.В. Щербаков, К.С. Задорин, Н.Н. Журба //Современное педагогическое образование. – 2020. – № 12. – С. 49–55.

108. Кисляков, А. В. Киновстреча как форма организации проблемно-ценностного общения детей и молодежи /А.В. Кисляков, А.В. Щербаков, Н.Н. Журба, К.С. Задорин // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции к 90-летию Воронежского государственного педагогического университета: в 2 частях / под ред. М. В. Шакуровой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. – Ч. I. – С. 36–43.

109. Кисляков, А. В. Методические аспекты использования синематехнологии в воспитании детей и молодежи /А.В. Кисляков, Н.Н. Журба, К.С. Задорин, А.В. Щербаков и др. – Челябинск: ЧИППКРО, 2020. – 64 с.

110. Кобрина, Л. М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы: автореферат диссертации... доктора педагогических наук / Кобрина Лариса Михайловна. – М., 2006. – 35 с.

111. Козина, Г. П. Практика психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования /Г.П. Козина, Ю.В. Кобазова // Педагогические технологии. – 2014. – № 3. – С. 67–72.

112. Козловская, Г.Ю. Аксиологические приоритеты в структуре личностно-профессиональной направленности педагогов инклюзивного образования /Г.Ю. Козловская //Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – № 5(44). – С. 183-187.

113. Козырева, О. А. Проблемы инклюзивного образования : учебное пособие для вузов. 2-е изд. /О.А. Козырева. – М.: Юрайт, 2021. – 179 с.

114. Колокольникова, З.У. Отечественная кинопедагогика как предтеча медиапедагогика и основа медиаобразования: становление в 20–30–е гг. XX в. /З.У. Колокольникова //Педагогика. – 2021. – Т. 85. № 7. – С. 97–104.

115. Колокольникова, З.У. Формирование коммуникативных умений у студентов педвуза средствами кинопедагогика /З.У. Колокольникова, Д.Д. Мосинцев //Человек и язык в коммуникативном пространстве. – 2021. – № 12 (21). – С. 122–127.

116. Колокольцева, М. А. Воспитание нравственных взаимоотношений младших школьников в инклюзивном образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колокольцева Марионелла Алексеевна. – Махачкала, 2012. – 25 с.

117. Колокольцева, М.А. Кинопедагогика как средство формирования инклюзивной культуры субъектов образовательного процесса /М.А. Колокольцева //Педагогическая теория и практика: сохраняя прошлое, создаем будущее: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции /Сост. Н.У. Ремизова, Б.В. Рыкова. – Астрахань, 2022. – С. 183-186.

118. Колокольцева, М.А. Диагностика уровня воспитанности инклюзивной культуры у младших школьников /М.А. Колокольцева, А.О. Васина //Актуальные проблемы социально-педагогической деятельности и профессиональной подготовки кадров в России: Материалы Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции /Под ред. Г.Е. Котьковой. – Орел, 2020. – С. 123–126.

119. Коновалова, Е.Ю. Формирование готовности педагога к обучению на дому детей с ограниченными возможностями здоровья в дополнительном профессиональном образовании: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Коновалова Елена Юрьевна. – Красноярск, 2013. – 23 с.

120. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.: утверждена Распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>

121. Конькина, Е.В. Использование учебного фильма в подготовке будущего педагога на примере дисциплины «Введение в педагогическую профессию» /Е.В. Конькина, О.С. Шаврыгина //Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 10 (55). – С. 100–108.

122. Коршунова, О.В. Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании /О.В. Коршунова //Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 16–20.

123. Красникова, Г.В. Организация работы с художественным текстом с использованием инновационной формы «киноигра» /Г.В. Красникова, О.В. Карачевцева //Педагогический поиск. – 2019. – № 12. – С. 17–21.

124. Краевский, В.В. Методология педагогики: современный взгляд /В.В. Краевский. – М.: Академия, 2009. – 364 с.

125. Крутецкий, В. А. Психология математических способностей школьников /В.А. Крутецкий. – М., 1998. – 411 с.

126. Кузнецова, Д.А. Возможности использования кинотерапии в коррекционно-развивающей и образовательной деятельности /Д.А. Кузнецова //Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 3 (60). – С. 434–436.

127. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя /Н.В. Кузьмина. – Л.: Издательство ЛГУ, 1967. – 183 с.

128. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кузьмина Ольга Сергеевна. – Омск, 2015. – 319 с.

129. Кумарина, Г. Ф. Адаптивное образование: диагностический аспект: монография / Г. Ф. Кумарина. – М.: Педагогическая академия, 2012. –187 с.

130. Курилович, Н.В. Формирование готовности педагогов к работе с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ /Н.В. Курилович, Е.А. Чернова //Ученые за-

писки Забайкальского государственного университета. 2018. – Т. 13. № 6. – С. 136-143.

131. Лаврентьева, М.Ю. Роль кинофильмов в актуализации и проживании эмоций /М.Ю. Лаврентьева // Вестник науки. – 2020. – № 7 (28). – Т.3. – С. 37–44.

132. Лапп, Е.А. Педагогические ценности интегрированного (инклюзивного) образования /Е.А. Лапп //Система ценностей современного общества. – 2010. – № 1. – С. 308 – 315.

133. Леонгард, Э. И. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции /Э.И. Леонгард, Н.А. Краснова, Н.Т. Пирожник, М.С. Прудникова М. С. //Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М., 2010. – С. 139-148.

134. Лепешкин, С.А. Цифровизация кинопедагогике: возможности и недостатки в свете цивилизационного развития России /С.А. Лепешкин //Современные тенденции управления и экономики в России и мире: цивилизационный аспект. материалы II всероссийской научно–практической конференции с международным участием: в 2–х ч. – М., 2021. – С. 313–316.

135. Лопатина, В. И. Широкие аспекты инклюзивного образования /В.И. Лопатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 11–13.

136. Ливенцева, Н.А. Обзор исследований по инклюзивному образованию в современной зарубежной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 19-24.

137. Мазниченко, М.А. Индивидуализация и унификация в инклюзивном образовании, или как не сформировать «психологию иждивенчества»? /М.А. Мазниченко // Школьные технологии. – 2021. – № 2. – С. 3–9.

138. Маишева, В. П. Психологическая готовность личности педагога дошкольного образования к профессиональной деятельности /В.П. Маишева, А.В. Баштовая, И.А. Дубова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. – Самара: АСГАРД, 2016. – С. 112-115.

139. Максимова, Г.П. Научное обоснование медиавоспитания, медиаобразования в прикладном и теоретическом направлениях /Г.П. Максимова //Вестник Российского государственного экономического университета. – 2005. – № 20. – С. 53–61.
140. Максимова, Г. П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде : автореф. ... д-ра пед. наук /Максимова Галина Петровна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 50 с.
141. Малофеев, Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна? /Н.Н. Малофеев //Альманах ИКП РАО. – № 11. – 2007.
142. Малофеев, Н. Н. Психолого-педагогическая коррекция в условиях интегрированного (инклюзивного) образования на основе зарубежного опыта /Н.Н. Малофеев. – М.: ИКП РАО, 2007.
143. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования /Н.Н. Малярчук, Л.М. Волосникова //Вестник Тюменского государственного университета. Серия «Гуманитарные исследования». – 2015. – Т. 1. № 4 (4). – С. 251–267.
144. Малярчук, Н. Н. Проблемы инклюзивного образования в России / Н.Н. Малярчук // Вестник Белгородского ИРО. – 2015. – № 2. – С. 72–78.
145. Мартынова, Е. А. Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования /Е.А. Мартынова, Н.А. Романович // Научные сообщения ЧИППКРО. – 2014. – № 2 (19). – С. 40–47.
146. Мельник, Ю.В. Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах запада (Канада, США, Великобритания) и России: дисс....канд. пед. наук: 13.00.01 / Мельник Юлия Владимировна. – Ставрополь, 2012. – 238 с.
147. Менг, В. А. Учебный фильм как средство развития общекультурных компетенций студентов в образовательном процессе : автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 /Менг Валерия Андреевна. – СПб., 2016.
148. Менг, В. А. Учебный фильм в отечественной педагогике: от истоков зарождения к новым возможностям использования в современном образовании

/В.А. Менг // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 153 (1).

149. Менегетти, А. Кино, театр, бессознательное /А. Менегетти. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2001. – 384 с.

150. Методические аспекты использования синема-технологии в воспитании детей и молодежи: методическое пособие / А. В. Кисляков, Н. Н. Журба, К. С. Задорин, А. В. Щербаков, Л. Е. Идиатуллина, Ю. В. Толмачева, Е. А. Королева, О. С. Бобырь, А. М. Гусева. – Челябинск : ЧИППКРО, 2020. – 64 с.

151. Митрахович, В.А. Потенциал как педагогическая категория /В.А. Митрахович //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 9 (33). – С. 16-20.

152. Михайлова, Е.Н. Развитие эмпатийной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию /Е.Н. Михайлова, Н.А. Ефремова-Шершукова //Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 3 (47). – С. 90-95.

153. Михайлова, Н.Н. Педагогическая поддержка развития детско-взрослой общности в инклюзивном образовании /Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 19-24.

154. Михайлова, Н.Н. Консультация специалиста: "Инклюзивность" как принцип образования / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2010. – № 8. – С. 110-114.

155. Мосинцев, Д.Д. Роль кинопедагогике в обучении, воспитании и развитии личности: от 1920–ых до наших дней /Д.Д. Мосинцев //Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы региональной научно–практической конференции. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – С. 39–41.

156. Мосинцев, Д.Д. Кинопедагогика как средство формирования коммуникативных умений у студентов педвуза /Д.Д. Мосинцев //Молодёжь Сибири –

науке России: Материалы международной научно–практической конференции. В 2–х томах. – Красноярск, 2021. – С. 318–321.

157. Мосинцев, Д.Д. Ресурс кинопедагогике в профилактике девиантного поведения подростков /Д.Д. Мосинцев, З.У. Колокольникова //Информация и образование: границы коммуникаций. – 2022. – № 14 (22). – С. 288-290.

158. Мосинцев, Д.Д. Кинопедагогика как современный метод обучения и воспитания личности студента /Д.Д. Мосинцев, З.У. Колокольникова //Инновации в химико-лесном комплексе: тенденции и перспективы развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 2021. С. 212-214.

159. Мосинцев, Д.Д. Кино как инновационный инструмент профилактики и коррекции девиантного поведения у подростков /Д.Д. Мосинцев, М.В. Старовойтова, И.М. Блинцова //Молодые ученые в решении актуальных проблем науки: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием). – Красноярск, 2022. – С. 1225-1227.

160. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. Разработано в рамках Недели инклюзивного образования 14–21 ноября 2005 г. РООИ «Перспектива». М., 2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru>.

161. Набойченко, Е.С. Психологическое сопровождение развития детей и подростков с атипичными особенностями внешности: автореф. дисс...доктора психологических наук: 19.00.07 /Набойченко Евгения Сергеевна. – Екатеринбург, 2009. – 47 с.

162. Назарова, Н. М. Инклюзивное и специальное образование: препятствия и риски развития /Н.М. Назарова //Сборник научных статей IV Международного теоретико-методологического семинара. – М, 2012.

163. Назарова, Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения /Н.М. Назарова // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С.77–87.

164. Науменко, Н. М. Использование учебного кино как средства формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе /Н.М. Науменко, О.С. Шаврыгина // Человек и Образование. – 2017. – № 2 (51). – С. 104.

165. Нерсесян, Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям /Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. – № 5. – С.24-31.

166. Несына, С.В. Особенности представлений о детях с ограниченными возможностями здоровья у педагогов дошкольного образования /С.В. Несына, Н.В. Старовойт //Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – №6. – С. 142-145.

167. Никитина, Г.А. Кинопедагогика как инструмент формирования индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя /Г.А. Никитина //Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты: Матер. VII международной научно-практической конференции. – Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 2022. – С. 262-268.

168. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: опыт России: аналитический обзор / под ред. Г. А. Бордовского. – СПб: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2007. – 83 с.

169. Овченкова, О.Ю. Художественно-образное познание педагогических явлений как средство формирования педагогической позиции будущего учителя: дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 /Овченкова Ольга Юрьевна. – Киров, 2006. – 203 с. – С. 7.

170. Огоновская, И.С. Художественное историческое кино на уроке истории и во внеурочной деятельности: воспитательный потенциал и интеллектуальный ресурс /И.С. Огоновская // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным

участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – 175 с. – С. 141-152.

171. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. /С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1999. – С. 91.

172. Осадчук, О.Л. Использование учебного кино на практических занятиях по психологии в вузе /О.Л. Осадчук, Т.Н. Педан // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014. – № 8–1– С. 294–297.

173. Осипова, Л.В. Подготовка будущего учителя к воспитанию духовно-нравственной культуры старшеклассников средствами современного искусства /Л.В. Осипова //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1 (164). – С. 148-151.

174. Основы специальной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2010. – 479 с.

175. Останина, Н.В. Организация учебной деятельности школьников по изучению истории холокоста с использованием художественных фильмов /Н.В. Останина //Проблемы культурного образования: Сборник научных и учебно-методических трудов. – Челябинск, 2020. – С. 193–196.

176. От инклюзивного образования – к инклюзивной культуре // Всероссийская научно-практическая конференция «Перспективы развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках реализации ФГОС образования обучающихся с ОВЗ»: сборник материалов. – 289 с.

177. Панова, О.Б. Кинопедагогика как средство активизации рефлексии у несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях /О.Б. Панова //Пенитенциарная наука. – 2021. – Т. 15. № 4 (56). – С. 813-825.

178. Пензин, С. Н. Кино как средство воспитания /С.Н. Пензин. – Воронеж : Издательство Воронежского государственного университета, 1973. – 152 с.

179. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. – М.-Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2011. – 176 с.

180. Першина, Н. А. Исследование психологической готовности участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] /Н.А. Першина, М.В. Самардина, Ю.В. Кузьмина // Социально-педагогический журнал. – 2019. – №72. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-psihologicheskoy-gotovnosti-uchastnikov-obrazovatel'nogo-protssessa-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-detey-s-ogranichennymi>

181. Першина, Н.А. Становление и формирование инклюзивной культуры в контексте исследования готовности учителя /Н.А. Першина // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : материалы II всероссийской (заочной) научно–практической конференции, г. Барнаул, 24–25 февраля 2017 г. / А.Ю. Арутюнян, Н.А. Першина, Л.С. Дейкина / под ред. М.В. Сурниной. – Барнаул :АлтГПУ, 2017. – 346 с.

182. Петров, Д. А. Педагогическое сопровождение преодоления инновационных барьеров педагогов инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Петров Дмитрий Александрович. – Калининград, 2018. – 21 с.

183. Плескачевская, А. А. Кинотренинг и сфера его применения /А.А. Плескачевская // Психологическая газета. – 1998. – № 8. – С. 18–19; № 9. С. 26–27.

184. Плотникова, Е.А. Использование технологии видеокейсов в медиавоспитании школьников /Е.А. Плотникова //Знак. – 2019. – № 3 (33). – С. 42–48.

185. Позднякова, О.К. Нравственное сознание учителя: этический аспект /О.К. Позднякова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 160 с.

186. Полещук, Е. Н. Формирование инклюзивной культуры в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] /Е.Н. Полещук. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskienaukilibRARY/2016/05/11/formirovanie-inklyuzivnoykultury-v>

187. Полякова, А.И. Практика использования цифровых образовательных сервисов при организации работы с советским кинематографом на уроках исто-

рии /А.И. Полякова // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – 175 с. – С. 153-160.

188. Полянский, А.И. Инклюзивная культура в образовательной организации /А.И. Полянский, В.Д. Мартиросян //Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2018. – № 1. – С. 68.

189. Попов, М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке /М. Попов. – М., 1907. - С.49.

190. Попова, Ю.В. Модель формирования медиативной компетентности педагога на примере подготовки магистров Сибирского федерального университета /Ю.В. Попова, О.Г. Смолянинова //Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы III Международной конференции. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. – С. 177-181.

191. Потапова, В. Как организовать дискуссию по фильму (методические рекомендации) /В. Потапова, О. Скрипник. – М.: ФОП «Рябокоть», 2013. – 98 с.

192. Протопопова, В.А. Когнитивно-дидактические особенности проектирования программ повышения квалификации педагогических работников по проблеме кинопедагогики /В.А. Протопопова //Когнитивное моделирование. Труды Седьмого Международного форума по когнитивному моделированию. В 3-х частях. Часть 1. Труды Творческой школы /Научные редакторы С.И. Масалова, Н.К. Рябцева, В.Д. Соловьев. – Ростов-на-Дону, 2019. – С. 345–350.

193. Протопопова, В.А. Кинопедагогические технологии в содержании дополнительного профессионального образования педагогических работников /В.А. Протопопова //Южно-российский социально-экономический вестник. – 2019. – Т. 1. № 3. – С. 1–7.

194. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями). Утвержден

приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/>

195. Пуни, А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте /А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – 88 с.

196. Пургина, Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья /Е.И. Пургина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 152–156.

197. Реанович, Е.А. Смысловое значение понятия «потенциал» /Е.А. Реанович //Международный научно-исследовательский журнал. – 2012. – № 7-2 (7). – С. 14-15.

198. Резанович, И.В. Бизнес-образование: профессиональное развитие менеджеров /И.В. Резанович. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005 – 291 с.

199. Резникова, Е.В. Основы интегрированного обучения [Электронный ресурс] /Е.В. Резникова. – Режим доступа: <https://iknigi.net/>

200. Роботова, А.С. Художественно-образное познание педагогической действительности средствами художественной литературы: автореф. дисс...доктора пед. наук: 13.00.01 / Роботова Алевтина Сергеевна. – СПб, 1996. – 38 с.

201. Романова, М.А. К вопросу о дефиниции психолого-педагогического потенциала личности учителя [Электронный ресурс] /М.А. Романова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 2. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4611>

202. Ромашевская, Е. С. Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства : на примере подготовки магистров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ромашевская Екатерина Сергеевна. – Махачкала, 2017. – 21 с.

203. Рыльская, Е.А. Духовно-нравственные качества личности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования /Е.А. Рыльская, О.Б. Конева,

С.В. Морозова //Общество: Социология. Психология. Педагогика. – 2019. – № 11 (67). – С. 81-87.

204. Сабельникова, С.И. Развитие инклюзивного образования /С.И. Сабельникова //Справочник руководителя образовательного учреждения. – 2009. – № 1. – С. 42-51.

205. Самарцева, Е.Г. Проблема профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей /Е.Г. Самарцева //Образование и общество. – 2016. – № 2 (97). – С. 57–59.

206. Самарцева, Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 / Самарцева Евгения Георгиевна. – Орёл, 2012. – 24 с.

207. Самсонова, Е. В. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения, реализующего инклюзивную практику /Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной [и др.]. – М., 2011. – С. 239–240.

208. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дисс...доктора психологических наук: 19.00.01 /Санжаева Римма Дугаровна. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 1997. – 347 с.

209. Сериков, В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий /В.В. Сериков //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 8 (62). – С. 14–20.

210. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование. Вып. 5 /В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1994. – С. 16–21.

211. Сигал, Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт [Электронный ресурс] /Н.Г. Сигал // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сборник материалов Международной научной

конференции. Россия, г. Москва, 26–28 июня 2014 г. / под ред. проф. В.И. Писаренко. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 73–79. Режим доступа: <http://books.google.ru>

212. Сигал, Н.Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом: дисс....канд. пед. наук: 13.00.01 / Сигал Наталья Германовна. – Казань, 2016. – 210 с.

213. Сикорская, Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности студенческой молодежи: концептуальные основы / Л.Е. Сикорская; под ред. В. А. Ситарова. – М.: Издательство МосГУ, 2010. – 120 с.

214. Синявская, А.А. Формирование готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: магистерская диссертация /А.А. Синявская. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2017. – 163 с.

215. Ситникова, О.В. Информационные технологии в художественном образовании педагогов: кинематограф и кинопедагогика /О.В. Ситникова //Национальный проект "Культура" и многоуровневая система художественного образования в полиэтничном регионе: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2019. – С. 56-64.

216. Ситникова, О.В. Использование возможностей кинематографа в педагогическом образовании /О.В. Ситникова //Педагогика. – 2020. – № 1. – С. 94-98.

217. Ситникова, О.В. Кинопедагогика как средство эмоционального сопровождения личности /О.В. Ситникова //Инновации в образовании. – 2021. – № 1. – С. 92–101.

218. Ситникова, О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании /О.В. Ситникова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 125–142.

219. Ситникова, О.В. Художественный метод в педагогическом образовании: критерии диагностики и способы изучения: монография /О.В. Ситникова. – СПб, 2018. – 149 с.

220. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях реализации инклюзивного образования на основе компетентностного

подхода /А.П. Сманцер // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2010. – №11. – С. 8–12.

221. Снегирёва, М.В. Потенциал кинопедагогтики: поиск оптимального соотношения /М.В. Снегирёва //Актуальные ресурсы кинопедагогтики: воспитание и образование. Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /Под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – С. 58-66.

222. Солодкая, Н. В. Применение художественных фильмов в процессе преподавания педагогики студентам бакалавриата [Электронный ресурс] /Н.В. Солодкая // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №5 (1). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-hudozhestvennyh-filmov-v-protssesseprepodavaniya-pedagogiki-studentam-bakalavriata>

223. Старовойт, Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию [Электронный ресурс] /Н.В. Старовойт // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31-35. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.

224. Сунцова, А.С. Теории и технологии инклюзивного образования: учебное пособие /А.С. Сунцова. – Ижевск: Издательство Удмуртского государственного университета, 2013. – 110 с.

225. Сухих, А.В. Тестовая методика диагностики морально-нравственных особенностей личности и уровня ее психоэтического развития /А.В. Сухих, А.И. Корытченкова //Вестник Кемеровского государственного университета. – 2009. – № 3. Серия «Психология», – С. 78-80.

226. Сысоева, Е.Ю. Специфика коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования /Е.Ю. Сысоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72 (4). – С. 255-258.

227. Тавстуха, О.Г. Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс] /О.Г. Тавстуха, С.В. Масловская // Современные

проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27282>

228. Тимонин, А.И. Теоретические подходы к обоснованию понятий "потенциал" и "ресурс" в педагогике /А.И. Тимонин //Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 170-171.

229. Тропина, О.Л. Киноклубная деятельность как эффективное средство повышения качества воспитания в современной школе /О.Л. Тропина // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – С. 67-73.

230. Трусъ, А. А. Кинотренинг: техники и методы видеообщения /А.А. Трусъ. – СПб.: Речь, 2011. – 191 с.

231. Тряпицына, А.П. Перспективы развития педагогического образования: компетентностный подход [Электронный ресурс] /А.П. Тряпицына, Н.Ф. Радионова. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya-kompetentnostnyy-podhod>

232. Усов, Ю. Н. Анализ фильма в эстетическом воспитании старшеклассников: автореф. дис. ... канд. искусств / Усов Юрий Николаевич. – М., 1974. – 21 с.

233. Усов, Ю. Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников : автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Усов Юрий Николаевич. – М., 1989. – 32 с.

234. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка : современная редакция /Д.Н. Ушаков. – М.: Дом Славянской книги, 2008. – 959 с.

235. Фатеева, И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации : монография / И. А. Фатеева. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2007. – 270 с.

236. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]

//Информационно–правовая система КонсультантПлюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

237. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс] //Информационно–правовая база «Гарант». – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

238. Федоров, А.М. Развитие культуры будущего учителя на допрофессиональном этапе педагогического образования: автореф. ... дисс...канд. пед. наук: 13.00.01 / Федоров Александр Михайлович. – М., 1994. – 25 с.

239. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд. – М.: Республика, 2001. – 720 с.

240. Фищенко, Е.П. Кинопедагогика и вечные ценности: воспитание искусством /Е.П. Фищенко //Педагогический поиск. – 2019. – № 1. – С. 30–34.

241. Фотьянова, В.И. Организация внеурочной деятельности по программе «Мы сами снимаем кино» /В.И. Фотьянова //Педагогический поиск. – 2020. – № 2. – С. 15–17.

242. Харитонов, И. В. Использование учебных фильмов при обучении в вузе /И.В. Харитонов //Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 151-154.

243. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Хафизуллина Ильмира Наильевна. – Астрахань, 2008. – 22 с.

244. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект /В.В. Хитрюк //Вестник МГПУ. Серия Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 102-110.

245. Хитрюк, В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Хитрюк Вера Валерьевна. – Калининград, 2015. – 390 с.

246. Хитрюк, В.В. Методика диагностики и мониторинга инклюзивной готовности педагогов /В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева //Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 1 (28). – С. 104-108.

247. Хомутова, О. М. К проблеме социальных установок педагога на совместную деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] /О.М. Хомутова, С.В. Сарычев // Ученые записки: электрон. науч. журн. Курского гос. ун-та. – 2016. – № 4 (40). – Режим доступа: <https://apimag.kursksu.ru/media/pdf/045-031.pdf>

248. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] /А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Вестник Института образования человека. – 2012. – №2. – Режим доступа: <http://eidosinstitute.ru/journal/2011/200>.

249. Цилицкий, В.С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.08 / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018. – 28 с.

250. Чавыкина, У.Г. Социально-культурное значение кинопедагогики как инновационной формы досуга /У.Г. Чавыкина, С.Э. Пушик //Культура и время перемен. – 2019. – № 4 (27). – С. 4.

251. Чельшева, И. В. Анализ философских, антропологических подходов к теме школы в советских и российских аудиовизуальных медиатекстах (на материале игрового кино) / И. В. Чельшева // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2018. – № 1. – С. 109-115.

252. Чельшева, И. В. Герменевтический анализ отечественных игровых фильмов школьной проблематики / И. В. Чельшева. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. – 139 с.

253. Чельшева, И.В. Воспитательные возможности кинопедагогики и медиаобразования: работа с художественными фильмами на занятиях студенческого медиаклуба /И.В. Чельшева // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: Материалы Всероссийского круглого стола (с международным уча-

стием) /под науч. ред. Н.А. Симбирцевой, А.К. Бернатоните. – Екатеринбург, 2022. – С. 74-79.

254. Черкасова, С.А. Психолого-педагогическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования /С.А. Черкасова //Актуальные проблемы психологического знания. – 2012. – № 3 (24). – С. 119–128.

255. Черкасова, С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Черкасова Светлана Александровна. – М.,2012. – 24 с.

256. Черномырдина, Т.Н. Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 /Черномырдина Татьяна Николаевна, 2018. – 40 с.

257. Чигрина, А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореферат диссертации ... кандидата социологических наук / Чигрина Анна Яковлевна. – Нижний Новгород, 2011. – 39 с.

258. Чумаков, М. В. Опросник диагностики волевых качеств личности: Руководство /М.В. Чумаков. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2004. – 16 с.

259. Шафилов, М.Т. Потенциал: сущность и структура /М.Т. Шафилов // Социально-гуманитарные знания. – 2002. – №1. – С. 238.

260. Шевелева, Д.Е. Особенности организации инклюзивного образования в России и за рубежом (компаративистское исследование) /Д.Е. Шевелева //Проблемы современного образования. – 2014. – № 5. – С. 105–115.

261. Шевчук, Л.Е. Интегрированное обучение учащихся с особенностями развития в общеобразовательном учреждении /Л.Е. Шевчук // Дефектология. – 2004. – № 6. – С. 28–31.

262. Шеманов, А.Ю. Творчество и инклюзивная культура образовательной организации /А.Ю. Шеманов, Д.Э. Макаева //Психологическая наука и образование. – 2016.– Т 8.– № 1.– С.24-34.
263. Шеманов, А.Ю. Инклюзия в контексте современных дискуссий: философские и культурологические проблемы // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С. В. Алехина. М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. – С. 25-38.
264. Шипицына, Л. М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии /Л.М. Шипицына // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1995. – № 3. – С. 29-36.
265. Шипицына, Л. М. Экскурс в историю интеграции /Л.М. Шипицына // Специальная педагогика / под ред. М. Н. Назаровой. – М., 2000. – С. 355–359.
266. Шипулина, Н. Б. Образ учителя в советском и современном российском кинематографе /Н.Б. Шипулина // Известия ВГПУ. Серия «Социально-экономические науки и искусство». – 2010. – № 8 (52). – С. 4-16.
267. Шиянов, Е. Н. Гуманизация профессионального становления педагога /Е.Н. Шиянов // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80–84.
268. Шматко, Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников /Н.Д. Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 12–19.
269. Шмидт, В.Р. Кинотерапия в школе /В.Р. Шмидт //Справочник классного руководителя. – 2007. – № 12. – С. 34–46.
270. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Шумиловская Юлия Валерьевна. – Шуя, 2011. – 26 с.
271. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность как ресурс воспитания детей с особыми проблемами /И.Ю. Шустова, Е.М. Жимаева //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22 (2). – С. 229–233.

272. Щедрина, Е.Б. Киноигра как инновационная форма организации работы с художественным текстом /Е.Б. Щедрина //Педагогический поиск. – 2019. – № 5. – С. 29–33.
273. Щербинина, Н.Г. Формирование инклюзивной культуры /Н.Г. Щербинина, Е.Ю. Оноприенко, О.С. Щербакова. – Сургут: Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Добрый волшебник», 2017. – 67 с.
274. Щуркова, Н.Е. Стратегия воспитания: человек в пространстве ценностей гуманистической культуры /Н.Е. Щуркова // Народное образование. – 2017. – № 8. – С. 95-104.
275. Юдина, О.И. Структура готовности педагога к реализации инклюзивного образования [Электронный ресурс] /О.И. Юдина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29281>
276. Яковлева, М. Я. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования /М.Я. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М.: Издательство Московского городского психолого-педагогического университета, 2011. – С. 242-243.
277. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья /И.М. Яковлева // Вестник МГОПУ. Серия «Педагогика». – 2010. – № 6. – С. 140–144.
278. Якубова, Ф.Р. Инклюзивная культура – ключевой фактор успешности инклюзивного образования /Ф.Р. Якубова //Наука и школа. – 2020. – № 1. – С. 123–129.
279. Ямбург, Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация. – М.: Новая школа, 1997. – 346 с.
280. Янусова, О.Б. Структурно-содержательные компоненты инклюзивной культуры будущего педагога /О.Б. Янусова //Педагогические науки. – 2018. – № 6. – С. 65–71.

281. Arlinwibowo, J. Inclusion Schools in the Daerah Istimewa Yogyakarta Province, Indonesia: Regulations, Facilities and Aspirations of Teachers / J. Arlinwibowo, H. Retnawati, B. Kartowagiran, Y. Mustaqim // *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2021. – № 1 (13). Pp. 9–19. – Режим доступа: <https://www.int-jecse.net/data-cms/articles/20201214024116pm211002.pdf>.

282. Avramidis, E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion / E. Avramidis, E. Kalyva // *European Journal of Special Needs Education*, 2007. – № 22 (4). – Pp. 367–389. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>.

283. Babić, D. P. School-level facilitators of inclusive education: the case of Serbia / D. P. Babić, N. Simić, E. Friedman // *European Journal of Special Needs Education*, 2018. – № 33 (4). – Pp. 449–465. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1342419>.

284. Booth, T. The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education / T. Booth // *Prospects*. – 2011. – № 41. – Pp. 303. Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>.

285. Boyle, C. Teachers' attitudes towards inclusion in high schools / C. Boyle, K. Topping, D. Jindal-Snape // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2013. – № 19 (5). – Pp. 527–542. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>.

286. Brcic, M.K. Inclusive culture in preschool institution – Pedagogical competences of preschool teachers in Croatia [Inkluzivna kultura in pedagoške kompetence vzgojiteljev v ustanovah predšolske vzgoje na hrvaškem] / M.K. Brcic, R. Petani, M. Miocic // *Sodobna Pedagogika*, 2020. – № 71 (1). – Pp. 156–173. Режим доступа: https://scholar.google.hr/citations?view_op=view_citation&hl=hr&user=f0DxHQEA AAAJ&citation_for_view=f0DxHQEA AAAJ:QIV2ME_5wuYC.

287. Cameron, L. Metaphor in educational discourse. – New York and London: Continuum International Publishing Group, 2002.

288. Carrington, S. Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture / S. Carrington, J. Elkins // *International Journal of Inclusive Education*,

2002. – № 6 (1). – Pp. 1–16. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/13603110110061754>.

289. Cole, D. R. *Pedagogy of Cinema* / D. R. Cole, J. P. Bradley. – Sense Publishers, 2016. – 186 p.

290. Corbett, J. *Inclusive education and school culture* / J. Corbett // *International Journal of Inclusive Education*. – 1999. – № 3 (1). – Pp. 53–61.

291. Cyran, M. *Attitudes of teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education: Validity of the ATIPDPE–R instrument in Polish cultural context* / M. Cyran, M. E. Block, J. Zyznawska, M. Kudlacek, I. Malinowska–Lipień // *Acta Gymnica*, – 2017. – Режим доступа: <https://www.researchgate.net/publication/321323250>.

292. De Boer, A. *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature* / A. De Boer, S.J.Pijl, A. Minnaert // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – Vol. 15 (3). – Pp. 331–353.

293. Dubovitskaya, T. D. *The Teacher's Inclusive Culture: Assessing, Adjusting and Nurturing* / T. D. Dubovitskaya, M.A. Maznichenko, G. M. Romanova, F. R. Yakubova // *ARPHA Proceedings 5 (2022). IFTE 2021 - VII International Forum on Teacher Education* / I. Gafurov, T. Baklashova (Eds.). – Kazan, 2021. – Pp. 351–369.

294. Dyson, A., P. *Inclusion and pupil achievement* / A. Dyson, P. Farrell, F. Polat, G. Hutcheson, F. Gallannaugh [Электронный ресурс] (Research Rep. No. RR578). – London: Department for Education and Skills, 2004. – Режим доступа: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf>

295. Fiuza-Asorey, M. *Reflections on a school for all: perceptions of families and teachers regarding the culture, policy, and practice of inclusion in Galicia* / M. Fiuza-Asorey, L. Losada-Puente, M. Baña-Castro // *Aula Abierta*. – 2021. – № 50 (1). – Pp. 525–534. Режим доступа: [https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525–534](https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.525-534).

296. Fyssa, A. *Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece* / A. Fyssa, A. Vlachou, E. Avramidis // *International Journal of Early Years Education*. – 2014. – № 22 (2). – Pp. 223–23. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>.

297. Gidlund, U. Teachers' Attitudes towards Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream School: A Systematic Research Synthesis / U. Gidlund // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* – 2018. – Vol. 17 (2). – P. 45–63.

298. Jurado-de-los-Santos, P. The Teacher's Perspective on Inclusion in Education: An Analysis of Curriculum Design / P. Jurado-de-los-Santos, M. J. Colmenero-ruiz, R. E. Valle-flórez, M. Castellary-lópez, V. Figueredo-canosa // *Sustainability*. – 2021. – № 13 (9). – № 4766. Режим доступа: <https://doi.org/10.3390/su13094766>.

299. Piyasov, D. Using of cinema pedagogics method to overcome the frustration of teenagers / D. Piyasov, V. Kespikov, N. Nikolov, E. Selivanova et al. // *Proceedings of EDULEARN18 Conference 2nd-4th July 2018*. – Palma, Mallorca, 2018. – P. 3121–3129.

300. Kinsella, W. Developing inclusive schools: a systemic approach / W. Kinsella, J. Senior // *International Journal of Inclusive Education*. – 2008. – № 12 (5–6). – Pp. 651–665.

301. Klehm, M. The effects of teacher beliefs on teaching practices and achievement of students with disabilities / M. Klehm // *Teacher Education and Special Education*, 2014. – № 37 (3). – Pp. 216–240. Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0888406414525050>.

302. Kozhanova, T.M. Study of the attitude of teachers towards students with disabilities in the context of an educational organization / T.M. Kozhanova // *Proceeding of IFTE–2021*. – Kazan, 2021.

303. Kuzmic, T.O. Film pedagogy as an element of the elective course "educational heritage of V.A. Sukhomlynsky" for senior school pupils / T.O. Kuzmic // *Prospects for development of education and science. Collection of scientific articles* / Science editor: Drobyazko S.I., 2016. – Pp. 318–321.

304. Leiva-Olivencia, J. J. Compulsory Education Teachers' Perceptions of Resources, Extracurricular Activities and Inclusive Pedagogical Training in Spain / J. J., Leiva-Olivencia, M. C., López-Berlanga, A. M., Espigares, F. V. Lirola // *Sustainability*. – 2021. – № 13 (9): 5171. Режим доступа: <https://doi.org/10.3390/su13095171>.

305. Lewis, R. Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel / R. Lewis, S. Romi, X. Qui, Y.J. Katz // *Teaching and Teacher Education*. – 2005. – Vol. 21(6). – Pp. 729–741.

306. Lopes, J.A. Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: a multilevel analysis of TALIS 2013 / J.A. Lopes, C. Oliveira // *Learning Environments Research*. – Springer Nature, 2021.

307. Makarova, E. Perception and interpretation of discipline disruption in classrooms from the students' perspective and from the teachers' point of view / E. Makarova, W. Herzog, M.-T. Schönbacher // *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. – 2014. – № 61(2). – Pp. 127–140.

308. Malak, M. S. Development of a Scale for Measuring Teachers' Attitudes toward Students' Inappropriate Behaviour / M. S. Malak, U. Sharma, J. M. Deppeler // *International journal of whole schooling*. – 2017. – Vol. 13 (1). – Pp. 1–20.

309. Mendenhall, M. Teachers as agents of change: positive discipline for inclusive classrooms in Kakuma refugee camp / M. Mendenhall, J. Cha, D. Falk, C. Bergin, L. Bowden // *International Journal of Inclusive Education*. – 2021. – № 25(2). – Pp. 147–165.

310. Moliner, O. Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts / O. Moliner, A. Sales, R. Ferrandez, J. Traver // *International Journal of Inclusive Education*, 2011. – № 15 (5). – Pp. 557–572. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/13603110903165158>.

311. Mun, R. U. Building Systemic Capacity to Improve Identification and Services in Gifted Education: A Case Study of One District / R. U. Mun, M. D. Ezzani, L. E. Lee, J. K. Ottwein // *Gifted Child Quarterly*. – 2021. – № 65 (2). – Pp. 132–152. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1177/0016986220967376>.

312. Musgrave, P. W. From Brown to Bunter: The Life and Death of the School Story / P. W. Musgrave. – Routledge & Kegan Paul, 1985. – 275 p.

313. Nind, M. Hard to teach: inclusive pedagogy in social science research methods education / M. Nind, S. Lewthwaite // *International Journal of Inclusive Educa-*

tion. – № 22 (1). – Pp. 74–88. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1355413>.

314. Nind, M. Methodological challenges in researching inclusive school cultures / M. Nind, S. Benjamin, K. Sheehy, J. Collins, K. Hall // *Educational Review*, 2004. – № 56 (3). – Pp. 259–270. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/0013191042000201172>.

315. Oswald, M. Including the gifted learner: perceptions of South African teachers and principals / M. Oswald, J-M. de Villiers // *South African Journal of Education*, 2013. – № 33 (1). – P. 603. Режим доступа: <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/603/336>.

316. Öztürk, Y., Gangal, M., 2016. Preschool teachers' beliefs about discipline, classroom management, and disruptive behaviors // *Hacettepe Egitim Dergisi*. – 2016. – № 31(3). – Pp. 593–608.

317. Paliocosta, P. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures / P. Paliocosta, S. Blandford // *Support for Learning*. – 2010. – Vol. 25 (4). – Pp. 179-186.

318. Pless, N. M., Maak, T. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice / N. M. Pless, T. Maak // *Journal of Business Ethics*. – 2004. – Vol. 54. – Pp. 129–147.

319. Reid, M. Framework for Film Education [Электронный ресурс] / M. Reid, I. Ian Wall, S. Duve, C.A. Willig. – Режим доступа: <https://filmcentralen.dk/files/bfi-a-framework-for-film-educationbrochure-2015-06-12.pdf>

320. Scott, B. Human Systems, Communication and Educational Psychology / B. Scott // *Educational Psychology in Practice*. – 1987. – № 3 (2). – Pp. 4–15.

321. Sit, H.W.H. Inclusive Teaching Strategies for Discipline-based English Studies: Enhancing Language Attainment and Classroom Interaction in a Multicultural Learning Environment / H.W.H. Sit. – Springer, 2017.

322. Soodak, L.C. Classroom Management in Inclusive Settings / L.C. Soodak // *Theory into Practice*. – 2003. – № 42(4). – Pp. 327–333.

323. Tarr, J. M. Insights into inclusive education through a small Finnish case study of an inclusive school context / J. M. Tarr, D. Tsokova, U-M. Takkenen // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – №16 (7). – Pp. 691–704.

324. Vizer-Karni, N. Organizational conditions and school culture fostering inclusive education — findings of research among Israeli Arab teachers [Электронный ресурс] / N. Vizer-Karni, R. Shunit // *International Journal of Developmental Disabilities*. – 2014. – № 60 (4). – Pp. 205–214.

325. Williams, N. J. Embedding school cultures and climates that promote evidence-based practice implementation for youth with autism: A qualitative study / N. J. Williams // *Autism*. – 2021. – № 25 (4), – Pp. 982–994.

326. Woodcock, S. Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties / S. Woodcock // *Dyslexia*. – 2021. – № 27. – Pp. 110–125. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1002/dys.1651>.

327. Woodcock, S. Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties / S. Woodcock, E. Hitches // *Annals of Dyslexia*. – 2017. – № 67 (3). – Pp. 299–317. Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0145-7>.

328. Yada, A. A comparative study on Saudi and Japanese in-service teachers' attitudes towards inclusive education and self-efficacy in inclusive practices / A. Yada, G. H. Alnahdi // *Educational Studies*. – 2021. Режим доступа: <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1969646>.

329. Zabeli, N. Creating Inclusive Cultures, Policies, and Practices Using the Index for Inclusion: The Kosovo Case / N. Zabeli, M. Gjelaj // *Common Ground Research Networks*. – 2020. – № 20 (1). – Pp. 49–62. Режим доступа: <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v20i01/49-62>.

330. Zollers, N. J., Ramanathan, A. K., Yu, M. The relationship between school culture and inclusion: How an inclusive culture supports inclusive education / N. J. Zollers, A. K. Ramanathan, M. Yu // *International Journal of Qualitative Studies in Education*. – 2010. – № 12(2). – Pp. 157–174.

Приложение А. Диагностический комплекс для оценки готовности учителей к инклюзивному образованию

Уважаемый коллега, просим Вас принять участие в исследовании особенностей и трудностей инклюзивного образования. Благодарим Вас за участие в исследовании!

Расскажите немного о себе:

1. Ваш возраст

- 20-30 лет
- 30-40 лет
- 40-50 лет
- старше 50 лет

2. Ваш педагогический стаж:

- 1-3 года
- 4-10 лет
- более 10 лет

3. Ваше образование

- среднее профессиональное
- высшее
- ученая степень

4. Ваша должность:

- учитель-предметник и классный руководитель
- учитель-предметник
- педагог дополнительного образования детей
- социальный педагог
- педагог-психолог
- другое _____

5. В какой образовательной организации вы работаете?

- средняя общеобразовательная школа
- гимназия или лицей
- дошкольная образовательная организация
- учреждение дополнительного образования детей
- другое _____

6. Отметьте все категории детей, с которыми вы работаете или Вам приходилось работать:

- здоровые, социально благополучные дети
- одаренные и талантливые дети, дети, проявившие выдающиеся способности
- мигранты и инофоны (дети, плохо владеющие языком и культурой среды, в которой они обучаются)
- дети с девиантным поведением
- дети с ОВЗ
- дети-инвалиды
- дети с особенностями психофизического развития, поведенческими и эмоциональными нарушениями, в т.ч. на грани нормы и патологии (например, с гиперактивностью, синдромом дефицита внимания, с аутистическими проявлениями в поведении и т.д.)
- дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа
- представители национальных, религиозных, сексуальных и других меньшинств
- дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей
- дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации
- дети, находящиеся в социально опасном положении

7. Выразите степень своего согласия или несогласия с приведенными ниже утверждениями:

Суждения	Со- гла- сен	Скорее со- гласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согла- сен
1. Ценность человека не зависит от его способностей и достижений				
2. Каждый человек способен чувствовать и думать				
3. Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным				
4. Все люди нуждаются друг в друге				
5. Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений				
6. Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут				
7. Разнообразие усиливает все стороны жизни человека				
8. Каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности				
9. Дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах				
10. Обычные школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка				
11. Инклюзивные школы являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование для большинства детей				

8. В предложенных ниже ситуациях выберите действие, которые Вы совершите в похожей ситуации:

Ситуация 1. В Вашем классе появился ребенок с нарушением речи (заикание). На одном из уроков, при ответе на Ваш вопрос, мальчик начал сильно заикаться, после чего все остальные ученики класса начали смеяться и обзывать.

А) посадите заикающегося ребенка на место, накажете смеющихся учеников, вызовете для ответа другого ученика

Б) попросите самого громко смеющегося ученика помочь заикающемуся ребенку сформулировать ответ на Ваш вопрос после уроков

В) объясните классу, что данному мальчику необходима тишина для ответа

Ситуация 2. Ребенок с ОВЗ взял у другого в его отсутствие без разрешения игрушку или карандаш. Вы:

А) доверительно с ним поговорите и предоставите право самому принять нужное решение

Б) предоставите самим детям разобраться в своих проблемах

В) известите об этом всех детей и заставите вернуть взятое с извинениями

Ситуация 3. Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как Вы поступите?

- А) похвалите его и всем детям покажете его работу
- Б) проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня
- В) скажете ему: "Вот всегда бы так занимался!"

Ситуация 4. Ребенок с проявлениями девиантного поведения при входе в комнату не поздоровался с Вами. Как Вы поступите?

- А) заставьте его громко при всех поздороваться с Вами
- Б) не обратите на него внимания
- В) сразу же вступите с ним в общение, не упоминая о его промахе

Ситуация 5. Дети инклюзивного класса спокойно занимаются. У Вас есть свободная минута. Что Вы предпочтете делать?

- А) спокойно, не вмешиваясь, понаблюдаете, как они работают и общаются
- Б) кому-то поможете, подскажите, сделаете замечание
- В) займетесь своими делами (записи, проверка и пр.)

Ситуация 6. Одаренный ребенок не захотел выполнять предложенное Вами задание под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия?

- А) сказал бы "Ну и не надо!"
- Б) заставил бы выполнить задание
- В) предложил бы другое задание.

Ситуация 7. Девочка из Вашего класса постоянно опаздывает на Ваши уроки. Каждый раз она дает странные объяснения: «Взяла старый металлический чайник и решила разогреть в нем воду с помощью спичек и проверить, сколько времени и спичек понадобится», «пыталась воспламенить негорючее вещество». А вчера она вообще не пришла в школу, объяснив это тем, что пыталась провести сутки в затемненной комнате. Ваши действия:

- А) Напишу замечание, вызову родителей
- Б) Доверительно поговорю с девочкой
- В) Предложу рассказать всему классу про ее эксперименты и результаты, выполнить научный проект и принять участие в конкурсе

9. Ниже приведены группы высказываний об инклюзивном образовании и его участниках. Отметьте любым знаком то утверждение, с которым Вы согласны. Если Вы не согласны ни с одним из них, то выберите вариант «не согласен ни с одним утверждением»:

Группа утверждений № 1

1. Инклюзивное образование – это утопия: благие намерения при невозможности реализации
2. Инклюзивное образование – это жизненная необходимость в современном обществе
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 2

1. Инклюзивное образование обладает высоким потенциалом обучения, воспитания и социализации детей с особыми образовательными потребностями
2. Детей с особыми образовательными потребностями лучше обучать в специальных образовательных учреждениях или в специальных классах. Совместное обучение всех детей абсурдно, т.к. следует жить по правилу: «Каждому – свое»
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 3

1. Инклюзия снижает качество образования здоровых, социально благополучных детей, отбирая время и силы учителя на учеников с ОВЗ, особенностями психофизического развития и т.д.
2. Инклюзивное образование создает дополнительные возможности для воспитания и социализации здоровых, социально благополучных детей
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 4

1. Инклюзивное образование – стимул для профессионального и личностного роста педагога
2. Инклюзивное образование тормозит профессиональное и личностное развитие учителя, отбирает у него силы и время
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 5

1. Я убежден(а) в целесообразности и необходимости перехода к инклюзивному образованию
2. Я убежден(а) во вреде инклюзивного образования для всех участников учебного процесса
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 6

1. Я испытываю страх перед инклюзивным образованием как неизвестным и непонятым мне явлением
2. Я смело строю инклюзивный образовательный процесс
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 7

1. Школы должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка
2. Ребенок должен соответствовать требованиям школы, «подстраиваться» под них
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 8

1. Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур обогащает всех
2. Совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур усиливает риски конфликтов
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 9

1. Продуктивное общение детей с особыми образовательными потребностями со сверстниками в ряде случаев наладить невозможно
2. Учитель, работающий в системе инклюзивного образования, может и должен налаживать продуктивное общение детей с особыми образовательными потребностями со сверстниками
3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 10

1. Ребенок с ОВЗ слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить и воспитать его.

2. У ребенка с ОВЗ много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно направляться на максимальное повышение активности самого ребенка;

3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 11

1. Ребенок с ОВЗ должен быть благодарен взрослым за заботу о нем

2. Педагог должен быть благодарен детям с ОВЗ за их доверие и любовь

3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 12

1. Основная задача работы педагогов с одаренным ребенком – развитие его повышенных способностей

2. В работе с одаренным ребенком необходимо комплексно решать задачи развития его способностей, воспитания и социализации.

3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

Группа утверждений № 13

1. Главная задача инклюзивного образования заключается в том, чтобы ребенок с особыми образовательными потребностями получил навыки, помогающие ему жить в современном обществе

2. Главным в инклюзивном образовании является освоение образовательной программы

3. Не согласен(на) ни с одним утверждением

10. Оцените свое желание работать с различными категориями детей:

Категории детей	Желание работать с данной категорией детей			
	Очень хочу	Хочу	Желание работать выражено слабо	Совсем не хочу
здоровые, социально благополучные дети				
одаренные и талантливые дети, демонстрирующие повышенные способности и мотивацию к определенной деятельности				
мигранты и инофоны				
дети с девиантным поведением				
дети с ОВЗ				
дети-инвалиды				
дети с поведенческими и эмоциональными особенностями				
дети, уязвимые в результате ВИЧ/СПИДа				
представители национальных, религиозных, сексуальных и других меньшинств				
дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей				
дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации				
дети, находящиеся в социально опасном положении				

11. В целях составления психологического портрета современных учеников с ОВЗ просим Вас оценить, какой доле из известных Вам свойственны приведенные ниже характеристики:

№	Характеристики обучающихся	Все	Больше	Примерно половина	Меньше	Единицы	Нет таких
1	Способны хорошо учиться						
2	Не могут освоить отдельные элементы образовательной программы						
3	Стремятся узнавать что-то новое, проявляют интерес к предмету						
4	Не хотят учиться						
5	Нуждаются в постоянном контроле, опеке и наставлениях взрослых						
6	Могут самостоятельно справляться с учебными заданиями						
7	При выполнении учебных заданий могут проявить творчество, привнести что-то новое						
8	Способны действовать только по инструкции (примеру)						
9	Реагируют только на замечания и вызов родителей						
10	Реагируют на похвалу, признание достижений, ситуацию успеха						
11	Ничего не хотят делать на уроке, ищут любой способ отвлечься от занятий						
12	Упорны в достижении учебных целей, активны на уроке						
13	Раздражают своим поведением						
14	Вызывают интерес и желание помочь						
15	С готовностью откликаются на просьбы учителя						
16	Не реагируют на просьбы учителя						

12. Педагогические коммуникации с учениками с особыми образовательными потребностями (дети с ОВЗ, инвалидностью, эмоциональными и поведенческими особенностями, девиантным поведением, мигранты и инофоны и др.) характеризуются определенными трудностями. Оцените свою способность разрешать такие трудности:

Трудности построения педагогических коммуникаций с учениками с особыми образовательными потребностями	Способность разрешать трудности			
	Всегда разрешаю успешно	Иногда не получается	В большинстве случаев не получается	Не могу разрешать
1. Внимательно слушать ученика				
2. Управлять своим настроением, желаниями, действиями, эмоциями				

Трудности построения педагогических коммуникаций с учениками с особыми образовательными потребностями	Способность разрешать трудности			
	Всегда разрешаю успешно	Иногда не получается	В большинстве случаев не получается	Не могу разрешать
3. Учитывать эмоциональное состояние ученика				
4. Получать обратную связь (интересоваться мнением ученика)				
5. Публично признавать свои ошибки				
6. Проявлять спокойствие и выдержку				
7. Проявлять готовность к обсуждению различных вопросов, в том числе «неудобных»				
8. Не демонстрировать своего превосходства				
9. Проявлять требовательность и строгость				
10. Владеть разными способами организации деятельности				
11. Проявлять расположенность к ученику				
12. Урегулировать конфликтные ситуации				
13. Побуждать к активной работе на уроке				
14. Располагать к себе манерой поведения и общения				
15. Проявлять вежливость				
16. Вызывать к себе уважение				
17. Вызвать интерес к излагаемому материалу и преподаваемому предмету				
18. Подбадривать в трудной ситуации				
19. Называть ученика/ребенка по имени				
20. Поощрять высказывание учеником собственной точки зрения				
21. Вовлекать ученика в работу на занятии				
22. Организовывать групповое учебное взаимодействие детей с ОВЗ со сверстниками				
23. Предлагать задания в соответствии с возможностями ученика				
24. Проявлять понимание не зависимо от совершаемых действий				
25. Замечать в первую очередь хорошее, успехи и достижения				
26. В общении открыто выражать радость, благодарность, похвалу				
27. Не думать о причинах возникающих у ученика проблем				

Трудности построения педагогических коммуникаций с учениками с особыми образовательными потребностями	Способность разрешать трудности			
	Всегда разрешаю успешно	Иногда не получается	В большинстве случаев не получается	Не могу разрешать
28. Не разговаривать на повышенных тонах				
29. Брать на себя ответственность за неудачи и проблемы ученика на уроке				
30. Делать все, чтобы ученик гордился достигнутым результатом				
31. Получать удовольствие от общения с учениками				
32. Спокойно воспринимать критику в свой адрес				
33. Верить в возможность достижения успехов учеником				
34. Не обидеть ученика словом, действием				
35. Проявлять выдержку в трудной/конфликтной ситуации				

13. Дайте самооценку своей подготовленности к работе в условиях инклюзии, выразив свое отношение к приведенным ниже суждениям:

Утверждения	Согласен	Скорее согласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согласен
Я понимаю и принимаю философию инклюзивного образования				
Я осуществляю профессиональное самообразование по вопросам инклюзивного образования				
Я провожу диагностику особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП				
Я нахожу оптимальное содержание и способы организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся				
Я определяю специальные условия для обучения и воспитания детей с ООП, создаю инклюзивное образовательное пространство, проектирую содержание обучения и воспитания детей в инклюзивном классе				

Утверждения	Согла-сен	Скорее со-гласен, чем не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Не согласен
Я продуктивно строю взаимодействие с участниками инклюзивного образования (детьми, родителями, коллегами), основанное на ценностном отношении к детям с ООП				
Я создаю специальные условия, способствующие развитию познавательных возможностей и интересов обучающихся с ООП				
Я дидактически перерабатываю учебный материал, делая его доступным для восприятия обучающихся с ООП				
Мне удается поддерживать дисциплину в инклюзивном классе, взаимоотношения, основанные на гуманистических ценностях				
Я вовлекаю в образовательный процесс и совместные виды деятельности детей с нормальными и особыми образовательными потребностями				
Я осуществляю психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития				
Я интегрирую педагогические, психологические, медицинские и правовые знания для решения педагогических задач в условиях инклюзии				
Я понимаю значение основных понятий инклюзивного образования: инклюзивная образовательная среда, адаптивная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут и т.п.				
Я нахожу новые способы решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в условиях инклюзии				
Я могу проводить анализ процесса и результатов моей педагогической деятельности в условиях инклюзии, определять свои достижения и проблемы				

Приложение Б. Программа повышения квалификации «Учитель инклюзивного образования»

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность программы. Ряд острых проблем, возникающих в инклюзивном образовании, связаны с отсутствием или недостаточной сформированностью у учителей готовности к инклюзивному образованию в его широком понимании, выражающейся в принятии гуманистических ценностей образования, ответственности за сохранение разнообразия в детских коллективах, удовлетворение разнообразных образовательных потребностей учеников, безусловном принятии каждого ребенка, в отсутствии предубеждений и предрассудков в отношении детей с особыми образовательными потребностями, глубоком понимании основных концептов и понятий инклюзивного образования, уважительном отношении к взглядам участников образовательного процесса, которые отсутствуют в личном жизненном опыте учителя. Настоящая программа направлена на формирование такой готовности, чем и определяется ее актуальность.

Цель и задачи программы.

Цель программы – формирование у слушателей готовности к инклюзивному образованию как значимого фактора повышения его качества; овладение способами опоры на гуманистические нормы и ценности в решении возникающих проблем.

Программа направлена на решение следующих **задач**:

- знакомство учителей с гуманистической философией и ценностями инклюзивного образования;
- развитие умения обнаруживать ценности инклюзивного образования в действиях героев фильмов инклюзивно-педагогической тематики, коллег, в собственной деятельности;
- оказание учителям помощи в обнаружении ценности инклюзивного образования для себя;
- содействие присвоению учителями ценностей инклюзивного образования.
- формирование у учителей положительного отношения к инклюзивному образованию, желания работать в условиях инклюзии;
- формирование положительного отношения к участникам инклюзивного образования, к различным категориям обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- уточнение собственных мотивов работы в условиях инклюзии.
- знакомство учителей с нравственной проблематикой инклюзивного образования, представленной в сюжетах фильмов инклюзивно-педагогической тематики;

- формирование мотивации развития нравственных и волевых качеств, необходимых в условиях инклюзии.

- понимание учителями значимости обращения к теоретическим знаниям из различных отраслей наук в решении задач инклюзивного образования, недопустимости полагаться только на собственную интуицию, личный опыт или опыт коллег или только на общепедагогические и дидактические знания;

- личностное осмысление ранее усвоенных научных знаний по проблемам инклюзивного образования применительно к конкретным педагогическим ситуациям, представленным в фильмах, собственном педагогическом опыте, опыте коллег;

- усвоение на материале фильмов новых научных знаний об инклюзивном образовании.

Особенности программы: программа направлена на формирование у слушателей готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзии посредством киноискусства; осознание ими того, что на успешность инклюзивного образования значимое влияние оказывает отношение педагога к инклюзивному образованию, его участникам, принимаемые и реализуемые ценности и нормы инклюзии, соответствие декларируемых и практически реализуемых ценностей и норм, то есть составляющие готовности к инклюзивному образованию. Такое понимание обеспечивается с помощью обращения к личному педагогическому и жизненному опыту, опыту коллег, анализу фильмов инклюзивно-педагогической тематики, научным фактам, экспериментальным данным. Значительную часть программы составляет решение слушателями фильмокейсов, где они проецируют киноситуацию на свой педагогический опыт, на решение педагогических проблем в условиях инклюзии.

Реализация программы основывается на следующих **принципах:** вариативности; последовательно-концентрического формирования компонентов готовности к инклюзивному образованию; связи киноматериала с практической деятельностью и личным опытом учителя; прочности; индивидуализации; непрерывности формирования готовности; воспитательной доминанты.

1. ОБЛАСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ

1.1. Целевая аудитория (контингент слушателей), на обучение которых рассчитана программа повышения квалификации: учителя, другие педагогические работники, преподаватели вузов, а также студенты, обучающиеся по соответствующему направлению и все заинтересованные лица.

1.2. Требования к слушателям в соответствии с Профессиональным стандартом: «высшее образование или среднее профессиональное образование в рамках укрупненных групп направлений подготовки высшего образования и специальностей среднего профессионального

образования «Образование и педагогические науки»; либо высшее образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению профессиональной деятельности в организации, осуществляющей образовательную деятельность, в том числе с получением его после трудоустройства».

1.3. Сфера применения: организация образовательного процесса в инклюзивных группах и классах, включающих следующие категории обучающихся: одаренные и талантливые дети, мигранты и инофоны, представители национальных, религиозных и других меньшинств, дети с поведенческими и эмоциональными особенностями, девиантными формами поведения, с ОВЗ и инвалидностью, с атипичной внешностью, дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении.

2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОДГОТОВКИ ПО ПРОГРАММЕ

2.1. Нормативный срок освоения программы – 108 академических часов, в т. ч. 46 часов аудиторных занятий, 52 часа самостоятельной работы.

2.2. Форма обучения – очно-заочная с использованием дистанционных образовательных технологий, без отрыва от производства.

2.3. Режим занятий: 2 раза в неделю.

3. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ

Слушатель, освоивший программу, должен:

3.1. знать:

- основные понятия инклюзивного образования: инклюзивная образовательная среда, адаптивная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут;

- гуманистическую философию и ценности инклюзивного образования;

- психологический портрет различных категорий обучающихся с ООП: одаренные и талантливые, мигранты и инофоны, представители национальных, религиозных и других меньшинств, с поведенческими и эмоциональными особенностями, девиантными формами поведения, с ОВЗ и инвалидностью, с атипичной внешностью, дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении;

- способы диагностики особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей обучающихся с ООП;

- закономерности и особенности возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП;

- оптимальное содержание и способы организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся;

- специальные условия для обучения и воспитания детей с ООП;

- требования к инклюзивному образовательному пространству;
- способы проектирования содержания обучения и воспитания в инклюзивном классе;
- способы построения педагогического взаимодействия с участниками инклюзивного образования, основанного на ценностном отношении к детям с ООП;
- специальные условия, способствующие развитию познавательных возможностей и интересов обучающихся с ООП;
- способы дидактической переработки учебного материала с целью сделать его доступным для восприятия обучающихся с ООП;
- методы управления дисциплиной в инклюзивном классе;
- способы вовлечения в образовательный процесс и совместные виды деятельности детей с особыми образовательными потребностями;
- содержание психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития.

3.2. уметь:

- реализовывать философию, нормы и ценности инклюзивного образования в собственной педагогической деятельности;
- проводить диагностику особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий детей с ООП;
- определять оптимальное содержание и способы организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся;
- создавать специальные условия для обучения и воспитания детей с ООП, развития их познавательных возможностей и интересов;
- проектировать инклюзивное образовательное пространство;
- конструировать содержание обучения и воспитания детей в инклюзивном классе;
- осуществлять самообразование по вопросам инклюзивного образования.

3.3. владеть навыками:

- проявления нравственных, волевых качеств в построении педагогического взаимодействия с участниками инклюзивного образования;
- продуктивного построения педагогического взаимодействия с участниками инклюзивного образования, основанного на ценностном отношении к детям с ООП;
- дидактической переработки учебного материала с целью сделать его доступным для восприятия обучающихся с ООП;
- управления дисциплиной в инклюзивном классе;

- вовлечения в образовательный процесс и совместные виды деятельности детей с типичными и особыми образовательными потребностями;
- организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития;
- решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в условиях инклюзии.

4. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Программа предусматривает изучение следующих модулей:

№	Наименование модулей	Всего часов	Лекции	Тренинги	Самост. работа
1	Модуль 1. Ценности и философия инклюзивного образования	14	4	2	8
2	Модуль 2 Участники инклюзивного образования	14	4	2	8
3	Модуль 3. Нравственная проблематика инклюзивного образования	12	2	2	8
4	Модуль 4. Теоретические основы инклюзивного образования	24	12	2	10
5	Модуль 5. Способы решения педагогических задач инклюзивного образования	22	-	12	10
6	Модуль 6. Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования	12	2	2	8
7	Итоговая аттестация	10	-	-	-
	Итого	72	24	22	52

5. УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ПРОГРАММЫ

№	Наименование разделов	Всего час.	В том числе			Формы контроля
			аудиторные		Самост. работа	
			лекции	тренинги		
1.	Модуль 1. Ценности и философия инклюзивного образования	14	4	2	8	
1.1.	Кино как способ представления педагогической действительности	5	2	-	3	Диспут
1.2.	Философия и ценности инклюзивного образования	5	2	-	3	Решение фильмокейсов

№	Наименование разделов	Всего час.	В том числе			Формы контроля
			аудиторные		Само ст. работа	
			лекции	трени нги		
1.3.	Ценностно-смысловой анализ фильмов об инклюзивном образовании	4	-	2	2	Решение фильмокейсов
2.	Модуль 2 Участники инклюзивного образования	14	4	2	8	
2.1.	Субъекты инклюзивного образования	5	2	-	3	Решение фильмокейсов
2.2.	Обучающиеся с особыми образовательными потребностями	5	2	-	3	Решение фильмокейсов
2.3.	Мотивы инклюзивного образования	4	-	2	2	Диспут
3.	Модуль 3. Нравственная проблематика инклюзивного образования	12	2	2	8	
3.1.	Нравственная проблематика инклюзивного образования	6	2	-	4	Диспут
3.2.	Ситуации нравственного выбора в инклюзивном образовании	6	-	2	4	Решение фильмокейсов
4.	Модуль 4. Теоретические основы инклюзивного образования	24	12	2	10	
4.1.	Диагностика особых образовательных потребностей учеников инклюзивного класса	4	2	-	2	Решение фильмокейсов
4.2.	Педагогическое общение с учениками инклюзивного класса и их родителями	4	2	-	2	Решение фильмокейсов
4.3.	Развитие учебной мотивации обучающихся инклюзивного класса	4	2	-	2	Решение фильмокейсов
4.4.	Специальные методы воспитания и обучения учеников инклюзивного класса	4	2	-	2	Решение фильмокейсов
4.5.	Воспитание дисциплины в инклюзивном классе	4	2	-	2	Решение фильмокейсов
4.6.	Организация совместных видов деятельности учеников инклюзивного класса	2	2	-	-	Решение фильмокейсов
4.7.	Фильмы как иллюстрация применения научных знаний об инклюзии	2	-	2	-	Диспут

№	Наименование разделов	Всего час.	В том числе			Формы контроля
			аудиторные		Само ст. работа	
			лекции	трени нги		
5.	Модуль 5. Способы решения педагогических задач инклюзивного образования	22	-	12	10	
5.1.	Построение коммуникаций и продуктивное разрешение конфликтов в инклюзивном классе	4	-	2	2	Решение фильмокейсов
5.2.	Поддержание дисциплины в инклюзивном классе	4	-	2	2	Решение фильмокейсов
5.3.	Проектирование инклюзивной образовательной среды	4	-	2	2	
5.4.	Применение специальных педагогических и психологических методов и технологий в работе с детьми с ООП	4	-	2	2	Решение фильмокейсов
5.5.	Формирование учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями	4	-	2	2	Решение фильмокейсов
5.6.	Индивидуализация обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями	2	-	2	-	Решение фильмокейсов
6.	Модуль 6. Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования	12	2	2	8	
6.1.	Оценка результативности педагогической деятельности в условиях инклюзии	6	2	-	4	Решение фильмокейсов
6.2.	Проектирование программы саморазвития готовности к инклюзивному образованию	6	-	2	4	Решение фильмокейсов
	Итоговый контроль	10	-	-	-	Контрольное тестирование
	Итого	108	24	22	52	
	Итого:		108			
	Количество аудиторных часов		46			
	Аттестационная работа		10			

6. УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО МОДУЛЯМ

№ п/п	Наименование модуля разделов и тем	Содержание обучения
Модуль 1. Ценности и философия инклюзивного образования		
1.1.	Кино как способ представления педагогической действительности	<p>Специфика киноискусства, особенности языка кино и его понимания Виды и жанры фильмов Понятие экранной культуры Типы (стадии) восприятия произведений киноискусства по А. Хаузену Критерии оценки произведений киноискусства. История развития кинематографа История обращения к произведениям киноискусства в образовательной практике Генезис научного изучения педагогического потенциала киноискусства Особенности представления педагогической действительности в киноискусстве Отличия развлекательного и педагогически осмысленного просмотра фильмов</p>
1.2.	Философия ценности инклюзивного образования и	<p>Понятие инклюзивного образования Ценности инклюзивного образования Международная, зарубежная, российская нормативно-правовая база инклюзивного образования Организация инклюзивного образования в развитых зарубежных странах (европейские страны, Канада, США, Япония, Китай) Организация инклюзивного образования в России Актуальные проблемы инклюзивного образования в России и за рубежом Гуманистические ценности инклюзивного образования: ценности-цели, ценности-отношения, ценности-средства, ценности-качества Разрыв между декларируемыми и реализуемыми ценностями в инклюзивном образовании</p>
1.3.	Ценностно-смысловой анализ фильмов об инклюзивном образовании	<p>Выполнение заданий на понимание смыслов, заложенных авторами фильма, на извлечение собственных смыслов, на развитие умений раскодирования и вербализации образов и символов, представленных в фильмах, интерпретации действий героев фильма с позиций гуманистических ценностей. Обсуждение фильмов «Особенные» (Франция, 2019), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Тренер» (США, 2015), «Испытание Акилы» (США, 2006), «Октябрьское небо» (США, 1999), «Шахматист» (Франция, 2019), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010), «Учитель на замену» (США, 2011), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018), «Нормальный только я» (Россия, 2021)</p>

№ п/п	Наименование модуля разделов и тем	Содержание обучения
Модуль 2 Участники инклюзивного образования		
2.1.	Субъекты инклюзивного образования	<p>Субъекты, от которых зависит успешность инклюзивного образования: учителя, родители, педагог-психолог, педагог-дефектолог, врач по профилю нарушений здоровья ребенка, тьютор</p> <p>Важность командного взаимодействия субъектов инклюзивного образования</p> <p>Роли и функции субъектов инклюзивного образования, требования к личностным качествам, компетенциям, инклюзивной культуре</p> <p>Просмотр и обсуждение фильмов «Триумф: история Рона Кларка» (США, 2006), «Билли Элиотт» (Великобритания, Франция, 2000), «CODA: ребенок глухонемых родителей» (США, Франция, Канада, 2021), «Октябрьское небо» (США, 1999).</p>
2.2.	Обучающиеся с особыми образовательными потребностями	<p>Понятие особых образовательных потребностей в нормативно-правовых документах, психологической и педагогической науке</p> <p>Понимание особых образовательных потребностей в России и за рубежом</p> <p>Категории детей с особыми образовательными потребностями (одаренные, с ограниченными возможностями здоровья или инвалидностью, с эмоциональными или поведенческими особенностями, с девиантными формами поведения, с атипичной внешностью, дети-сироты и оставшиеся без попечения родителей, находящиеся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении).</p> <p>Психологические особенности, особенности поведения, общения, особые образовательные потребности представителей каждой категории детей, проблемы и актуальные задачи их воспитания, обучения, социализации.</p>
2.3.	Мотивы инклюзивного образования	<p>Анализ мотивов работы в инклюзивном образовании педагогов – героев фильмов «Временные трудности» (Россия, 2018), «Форест Гамп» (США, 1994), Одаренная (США, 2017), «Чудо» (США, 2017), «Одаренная» (США, 2017), «Все звездочки на земле» (Индия, 2007), «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019), «Тренер» (США, 2015), «Шахматист» (Франция, 2019), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Учитель на замену» (США, 2011), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010), «Вечерняя школа» (США, 2008), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), «Испытание Акилы» (США, 2006).</p>

№ п/п	Наименование модуля разделов и тем	Содержание обучения
Модуль 3. Нравственная проблематика инклюзивного образования		
3.1.	Нравственная проблематика инклюзивного образования	Нравственные ценности инклюзивного образования, способы их реализации его участниками Примеры возникающих в условиях инклюзии ситуаций нравственного выбора и нравственных дилемм
3.2.	Ситуации нравственного выбора в инклюзивном образовании	Просмотр и обсуждение фильмов «Императорский клуб» (США, 2002), «Уроки французского» (Россия, 1978), «Шут» (Россия, 1988), «Куколка» (Россия, 1988), «Академия Рашмор» (США, 1998), «Выскачка» (США, 1999), «Доброта» (Россия, 1977), «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988), «Училка» (Россия, 2015), «Племя» (Украина, Нидерланды, 2014), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «Сложноподчиненное» (Россия, 2019), «Мисс Джин Броди в расцвете лет» (Великобритания, 1969), «Одержимость» (США, 2014).
Модуль 4. Теоретические основы инклюзивного образования		
4.1.	Диагностика особых образовательных потребностей учеников инклюзивного класса	Изучение и учет возрастных и индивидуальных психологических особенностей обучающихся Задачи и методы выявления особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП Определение необходимых для их удовлетворения и реализации условий
4.2.	Педагогическое общение с учениками инклюзивного класса и их родителями	Особенности коммуникаций в условиях инклюзии. Коммуникативная культура педагога. Специально-педагогические технологии, методы и приемы, обеспечивающие конструктивное педагогическое взаимодействие с детьми с ООП Различные способы педагогического общения с обучающимися с ООП Перцептивные умения, связанные с пониманием эмоций, настроения детей с ООП Прогноз коммуникативных реакций детей с ООП Коммуникативные барьеры и трудности в общении с детьми с ООП и их родителями и способы их преодоления
4.3.	Развитие учебной мотивации обучающихся инклюзивного класса	Понятие учебной мотивации Типы мотивов Влияние восприятия ученика учителем на его учебную мотивацию Особенности формирования учебной мотивации в условиях инклюзии Факторы учебной мотивации различных категорий детей с ООП и условия ее развития Управление учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения Способы мотивации учебно-познавательной деятельности различных категорий детей с ООП Способы эмоционального принятия детей с ООП вне зависимости от их учебных достижений

№ п/п	Наименование модуля разделов и тем	Содержание обучения
4.4.	Специальные методы воспитания обучения учеников инклюзивного класса и	<p>Специальные методы, приемы, подходы, технологии обучения и воспитания различных категорий детей с ООП</p> <p>Отбор оптимального содержания и способов организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся</p> <p>Проектирование индивидуальных образовательных траекторий детей с ООП</p> <p>Проектирование и реализация адаптированных образовательных программ с учетом особенностей психофизического развития детей с ООП</p> <p>Моделирование урока и использование вариативности в инклюзивном образовательном процессе</p> <p>Проектирование инклюзивной образовательной среды</p>
4.5.	Воспитание дисциплины инклюзивном классе в	<p>Влияние личностных и нравственных аспектов взаимоотношений педагога и обучающихся на воспитание дисциплины в классе.</p> <p>Различия подходов к управлению дисциплиной в российской и зарубежной педагогике</p> <p>Дисциплина как цель, средство и результат в инклюзивном образовании</p> <p>Приемы налаживания дисциплины в инклюзивном классе</p> <p>Возможности художественных фильмов в осмыслении проблем с дисциплиной в инклюзивном классе</p> <p>Понимание инклюзивной культуры обучающихся</p> <p>Концепция воспитания инклюзивной культуры как задачи нравственного воспитания младших школьников М.А. Колокольцевой</p> <p>Компоненты инклюзивной культуры обучающихся по М.А. Колокольцевой</p>
4.6.	Организация совместных видов деятельности учеников инклюзивного класса	<p>Виды совместной деятельности учеников инклюзивного класса, их дидактический и воспитательный потенциал</p> <p>Отбор и упорядочение содержания учебного материала для совместной деятельности</p> <p>Выбор форм, методов, средств организации совместной деятельности</p> <p>Требования к созданию специальных условий организации совместных видов деятельности и инклюзивной образовательной среды</p> <p>Игровые формы организации совместной деятельности</p> <p>Понятие детско-взрослой общности</p> <p>Коллективные творческие дела</p>
4.7.	Фильмы как иллюстрация применения научных знаний об инклюзии	<p>Просмотр и обсуждение фильмов «Вечерняя школа» (США, 2008), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Опасные умы» (США, 1995), «Любимое уравнение профессора» (Япония, 2006), «Тайный знак» (Великобритания, 2010)</p>

№ п/п	Наименование модуля разделов и тем	Содержание обучения
Модуль 5. Способы решения педагогических задач инклюзивного образования		
5.1.	Построение коммуникаций и продуктивное разрешение конфликтов в инклюзивном классе	Решение педагогических задач с кинофабулой и выполнение кейсов на материале фильмов: «Звездочки на земле» (Индия, 2007) «Предел желаний» (Россия, 1982) «Альтернативная математика» (США, 2017) «Дневник мамы первоклассника» (Россия, 2014) «Общество мертвых поэтов» (США, 1989) «Ключ без права передачи» (Россия, 1976) «Человек эпохи Возрождения» (США, 1994) «Нормальный только я» (Россия, 2021) «Большие и маленькие» (Россия, 1963) «Работа над ошибками» (Россия, 1988) «Норт» (США, 1994)
5.2.	Поддержание дисциплины в инклюзивном классе	Решение педагогических задач с кинофабулой и выполнение кейсов на материале фильмов: «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Писатели свободы» (США, 2007) «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004) «Опасные умы» (США, 1995) «Выстоять и добиться» (США, 1988) «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967) «Класс» (Франция, 2008) «Республика ШКИД» (Россия, 1966) «Учитель на замену» (США, 2011)
5.3.	Проектирование инклюзивной образовательной среды	Решение педагогических задач с кинофабулой и выполнение кейсов на материале фильмов: «Расписание на послезавтра» (Россия, 1978) «Анимированная жизнь» (США, 2016) «Темпл Грандин» (США, 2010) «Писатели свободы» (США, 2007) «Улыбка размером с луну» (США, 2012) «Республика ШКИД» (Россия, 1966)
5.4.	Применение специальных педагогических и психологических методов и технологий в работе с детьми с ООП	Решение педагогических задач с кинофабулой и выполнение кейсов на материале фильмов: «Вечерняя школа» (США, 2008) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Все звездочки на земле» (Индия, 2007) «Писатели свободы» (США, 2007) «Испытание Акилы» (США, 2006) «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997)
5.5	Формирование учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями	Решение педагогических задач с кинофабулой и выполнение кейсов на материале фильмов: «Звездочки на земле» (Индия, 2007) «Вечерняя школа» (США, 2008) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Улыбка размером с луну» (США, 2012) «Октябрьское небо» (США, 1999) «Писатели свободы» (США, 2007)

№ п/п	Наименование модуля разделов и тем	Содержание обучения
		«Опасные умы» (США, 1995) «Одержимость» (США, 2014) «Улыбка Моны Лизы» (США, 2003) «Сокровище» (США, 2009) «Классная школа» (Россия, 2013)
5.6	Индивидуализация обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями	Решение педагогических задач с кинофабулой и выполнение кейсов на материале фильмов: «Сотворившая чудо» (США, 1962) «Одаренная» (США, 2017) «X+Y» (2014) «Умник» (Франция, 2018)
Модуль 6. Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования		
6.1.	Оценка результативности педагогической деятельности в условиях инклюзии	Критерии и методы оценки и самооценки собственной педагогической деятельности в условиях инклюзии
6.2.	Проектирование программы развития готовности к инклюзивному образованию	Диагностика различных компонентов готовности психологом школы и ее самодиагностика учителями Обсуждение выявленных дефицитов Составление индивидуальной программы саморазвития готовности к инклюзивному образованию

8. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

Реализация образовательного процесса по программе обеспечивается наличием педагогических кадров соответствующей квалификации, а именно высшего педагогического /психологического /дефектологического образования, дополнительной подготовки (повышения квалификации) по направлениям: психология, дефектология, олигофренопедагогика, логопедия, коррекционная педагогика и др.; опыта работы в области профессиональной деятельности, соответствующей направленности программы.

9. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Учебные аудитории для проведения занятий лекционного, семинарского типа, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации. Аудитории должны быть укомплектованы специализированной мебелью, отвечающей всем установленным нормам и требованиям, техническими средствами обучения (ноутбуки, проекторы, интерактивная доска).

Аудитории для самостоятельной работы. Аудитории должны быть укомплектованы специализированной мебелью, отвечающей всем установленным нормам и требованиям.

Стационарные компьютеры (2 шт.) с программным обеспечением, ноутбуки.

10. ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

№	Наименование модулей	Рекомендуемый киноматериал
1	Модуль Ценности философия инклюзивного образования	1. «Особенные» (Франция, 2019), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Тренер» (США, 2015), «Испытание Акилы» (США, 2006), «Октябрьское небо» (США, 1999), «Шахматист» (Франция, 2019), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010), «Учитель на замену» (США, 2011), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018), «Нормальный только я» (Россия, 2021)
2	Модуль Участники инклюзивного образования	2 «Одаренная» (США, 2017), «Все звездочки на земле» (Индия, 2007), «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019), «Тренер» (США, 2015), «Шахматист» (Франция, 2019), «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Учитель на замену» (США, 2011), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010), «Вечерняя школа» (США, 2008), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), «Испытание Акилы» (США, 2006).
3	Модуль Нравственная проблематика инклюзивного образования	3. «Императорский клуб» (США, 2002), «Уроки французского» (Россия, 1978), «Шут» (Россия, 1988), «Куколка» (Россия, 1988), «Академия Рашмор» (США, 1998), «Выскачка» (США, 1999), «Доброта» (Россия, 1977), «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988), «Училка» (Россия, 2015), «Племя» (Украина, Нидерланды, 2014), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «Сложноподчиненное» (Россия, 2019), «Мисс Джин Броди в расцвете лет» (Великобритания, 1969), «Одержимость» (США, 2014).
4	Модуль Теоретические основы инклюзивного образования	4. «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), «Испытание Акилы» (США, 2006), «Одержимость» (США, 2014), «Шахматист» (Франция, 2019), «Иди и живи» (Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005), «Испанский-английский» (США, 2004), «Темпл Грандин» (США, 2010), «X+Y» (Великобритания, 2014), «Умник» (Франция, 2018)
5	Модуль 5. Способы решения специфических педагогических задач инклюзивного образования	«Доброта» (Россия, 1977), «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988), «Училка» (Россия, 2015), «Племя» (Украина, Нидерланды, 2014), «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967), «Сложноподчиненное» (Россия, 2019), «Мисс Джин Броди в расцвете лет» (Великобритания, 1969), «Одержимость» (США, 2014).

№	Наименование модулей	Рекомендуемый киноматериал
	Модуль 6. Оценка и самооценка результативности инклюзивного образования	«Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006), «Писатели свободы» (США, 2007), «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004), «Опасные умы» (США, 1995), «Выстоять и добиться» (США, 1988), «Учитель на замену» (США, 2011), «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010), «Вечерняя школа» (США, 2008), «Сотворившая чудо» (США, 1962), «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), «Испытание Акилы» (США, 2006)

11. СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии. – М.: Перспектива. 2007.
2. Колокольцева М.А. Воспитание инклюзивной культуры у младших школьников: учебное пособие. М.: Перо, 2019. – С. 21.
3. На пути к инклюзивной школе: пособие для учителей. Разработано в рамках Недели инклюзивного образования 14-21 ноября 2005 г. РООИ «Перспектива». М., 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://perspektiva-inva.ru>.
4. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 8. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.
5. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе с «особым» ребенком: модель формирования ценностей инклюзивного образования // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. 2016. № 11. С. 72.

Приложение В. Карточка произведений киноискусства инклюзивно-педагогической тематики, систематизированных по категориям детей с ООП

№ п/п	Герои фильмов	Произведения киноискусства
1.	Одаренные и талантливые дети, с повышенными способностями и мотивацией к определённому виду деятельности	<p>«Расписание на послезавтра» (Россия, 1978) «Когда я стану великаном» (Россия, 1978) «Аттестат зрелости» (Россия, 1954) «Шут» (Россия, 1988) «Не болит голова у дятла» (Россия, 1974) «Куколка» (Россия, 1988) «Одаренная» (США, 2017) «Невероятное путешествие мистера Спивета» (Франция, Австралия, Канада, 2013) «Билли Элиотт» (Великобритания, Франция, 2000) «Триумф: история Рона Кларка» (США, 2006) «Звездочки на земле» (Индия, 2007) «Шахматист» (Франция, 2019) «Жертвуй пешкой» (США, 2014) «Ход королевы» (Великобритания, 2020) «В поисках Бобби Фишера» (США, 1993) «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997) «Испытание Акилы» (США, 2006) «Маленький принц» (Франция, 2015) «Витус» (Швейцария, 2006) «Маленький Тэйт» (США, 1991) «Октябрьское небо» (США, 1999) «Игры разума» (США, 2001) «Королевство полной луны» (США, 2012) «Легенда о пианисте» (США, Италия, Великобритания, Франция, 1998) «Песня имён» (Канада, Венгрия, 2019) «Книга Генри» (США, 2017) «Одержимость» (США, 2014) «Человек, который познал бесконечность» (Индия, 2015) «Происхождение» (Великобритания, 2009) «Вселенная Стивена Хокинга» (Великобритания, Япония, США, 2014) «Август Раш» (США, Корея Южная Корея, 2007) «Думай как собака» (США, Великобритания, Китай, 2020) «Мальчик, который обуздал ветер» (Великобритания, 2019) «Воспитательница» (США, Израиль, Великобритания, Канада, 2019) «Воспитательница» (Израиль, Франция, 2014) «Как воскресенье, так дождь» (США, 2014) «Блеск» (Австралия, 1996) «Матильда» (США, 1996) «Мадам Сузацка» (Великобритания, Канада, 1988) «Гадкие лебеди» (Россия, Франция, Швейцария, 2006) «Тренер» (США, 2015) «Несносный Генри» (США, 2012)</p>

№ п/п	Герои фильмов	Произведения киноискусства
2.	Обучающиеся из семей беженцев и мигрантов, инофоны, представители национальных меньшинств	<p>«Иди и живи» (Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005) «Шахматист» (Франция, 2019) «Испанский-английский» (США, 2004) «Песня имён» (Канада, Венгрия, 2019) «Элина: словно меня и не было» (Швеция, Финляндия, 2002)</p>
3.	Дети с поведенческими и эмоциональными особенностями, девиантными формами поведения («трудные» подростки)	<p>«Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Писатели свободы» (США, 2007) «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004) «Опасные умы» (США, 1995) «Выстоять и добиться» (США, 1988) «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967) «Сложноподчиненное» (Россия, 2019) «Класс» (Франция, 2008) «Республика ШКИД» (Россия, 1966) «Учитель на замену» (США, 2011) «Короткий срок 12» (США, 2013) «Авария» – дочь мента» (Россия, 1989) «Выкрутасы» (Россия, 2011)</p>
4.	Обучающиеся с психическими расстройствами	<p>«Бесконечно белый медведь» (США, 2014) «Тронутые» (США, 2014) «Лучше не бывает» (США, 1997) «История Антуана Фишера» (США, 2002) «Дитя октября» (Великобритания, 2011) «Игры разума» (США, 2001)</p>
5.	Дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации	<p>«Заплати другому» (США, 2000) «Тайная жизнь пчел» (США, 2008) «В погоне за счастьем» (США, 2006) «CODA: ребенок глухонемых родителей» (США, Франция, Канада, 2021) «Кикуджиро» (Япония, 1997) «Песня имён» (Канада, Венгрия, 2019)</p>
6.	Дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью	<p><u>Дети с нарушениями речи:</u> «Звездочки на земле» (Индия, 2007) «Король говорит!» (Великобритания, Австралия, 2010) «Вечерняя школа» (США, 2008) <u>Дети с нарушениями слуха:</u> «Хэмилл» (США, 2010) «Сотворившая чудо» (США, 1962) «Последняя надежда» (Индия, 2005) «Племя» (Украина, Нидерланды, 2014) «Суровое испытание» (Корея, 2011) «Тамара» (США, 2013, мультфильм) <u>Дети с нарушениями зрения:</u> «Смотри как я» (Россия, 2020) «Вне поля зрения» (Китай, 2010, мультфильм) «Сотворившая чудо» (США, 1962) «Последняя надежда» (Индия, 2005) «Сама дура» (Россия, 2020, сериал)</p>

№ п/п	Герои фильмов	Произведения киноискусства
6.	Дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью	<p><u>Дети с расстройствами аутистического спектра:</u> «Темпл Грандин» (США, 2010) «Х+У» (Великобритания, 2014) «Умник» (Франция, 2018) «Жутко громко и запредельно близко» (США, 2011) «Мьюзик» (США, 2021) «Человек дождя» (США, 1988) «Анимированная жизнь» (США, 2016) «Мой братик с Луны» (Франция, 2007) «Каждый 88-й» (Россия, 2015) «Особенные» (Франция, 2019) «Меня зовут Кхан» (Индия, 2010) «Снежный пирог» (Канада, Великобритания, 2006) «Адам» (США, 2009) «Рай океана» (Китай, 2010) «Аутизм: мозг Юго» (Франция, 2012) «Антон тут рядом» (Россия, 2014) «Путешествие Марии» (Испания, 2010, мультфильм) «Необычный младший братик» (Франция, 1995, мультфильм)</p> <p><u>Дети с синдромом Дауна:</u> «Улыбка размером с луну» (США, 2012) «Я тоже» (Испания, 2009) «Радужный парень» (США, 2015) «Арахисовый сокол» (США, 2019) «В погоне за ветром» (Австралия, 2019) «Мой брат супергерой» (Италия, Испания, 2019) «Нормальный только я» (Россия, 2021) «День восьмой» (Бельгия, Франция, 1996) «Дети солнца» (Россия, 2014) «Съесть слона» (Россия, 2020) «Синдром любви» (Россия, 2018) «Лишняя хромосома любви» (Россия, 2012). «Дуэт: Правдивая история одарённого ребёнка с синдромом Дауна» (США, 1996) «Дневник Андрюши» (мультфильм, Россия, 2022) «Панки» (Ирландия, 2014, мультфильм)</p> <p><u>Дети с умственной отсталостью:</u> «Форест Гамп» (США, 1994) «Радио» (США, 2003) «Что гложет Гилберта Грейпа?», (США, 1993)</p> <p><u>Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата:</u> «Великан» (США, 1998) «Класс коррекции» (Россия, 2014) «Основные принципы добра» (США, 2016) «А в душе я танцую» (Великобритания, Ирландия, Франция, 2004) «Один плюс один» (Франция, 2011) «Временные трудности» (Россия, 2018) «Дверь в дверь» (США, 2002) «Моя левая нога» (Великобритания, Ирландия, 1989) «До встречи с тобой» (Великобритания, 2012)</p>

№ п/п	Герои фильмов	Произведения киноискусства
6.	Дети с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью	<p>«Вселенная Стивена Хокинга» (Великобритания, Япония, США, 2014)</p> <p>«Достичь небес» (Великобритания, 1956)</p> <p>«Про Диму» (Россия, 2016, мультфильм)</p> <p>«Струны» (Франция, 2013, мультфильм)</p> <p>«Цветик-семицветик» (Россия, 1948, мультфильм)</p> <p>«Подарок» (Германия, 2014, мультфильм)</p> <p><u>Дети с хроническими заболеваниями (сахарный диабет, онкология и др.):</u></p> <p>«Стремиться жить и побеждать!» (Россия, 2021)</p> <p>«Стальные магнолии» (США, 1989)</p> <p>«Скарлетт» (США, 2016, мультфильм)</p> <p><u>Комплексные нарушения:</u></p> <p>«Дети горы» (США, Грузия, Гана, 2016)</p> <p>«Дура» (Россия, 2005)</p>
7.	Дети с атипичной внешностью	<p><u>Маленький рост:</u></p> <p>«Саймон Бирч» (США, 1998)</p> <p>«Малыш» (Мексика, США, 2014)</p> <p>«Когда я стану великаном» (Россия, 1978)</p> <p><u>Чрезмерная полнота:</u></p> <p>«Великан» (США, 1998)</p> <p>«Сокровище» (США, 2009)</p> <p><u>Деформации лица:</u></p> <p>«Чудо» (США, 2017)</p> <p>«Маска» (США, 1985)</p> <p>«Секрет Маэла» (Франция, 2014, мультфильм)</p> <p><u>Сиамские близнецы:</u></p> <p>«Вальс с дуэтом» (Франция, 2015, мультфильм)</p>

Приложение Г. Картотека произведений киноискусства инклюзивно-педагогической тематики, систематизированных по педагогическим задачам инклюзивного образования

Педагогические задачи инклюзивного образования	Произведения киноискусства, иллюстрирующие решение задач
<u>Аксиологические:</u> Понимание, принятие и реализация философии (идеологии, концепции) и стратегии инклюзивного образования	«Сотворившая чудо» (США, 1962) «Нормальный только я» (Россия, 2021) «Особенные» (Франция, 2019) «Философы: урок выживания» (Индонезия, США, 2013) «Sweet Tooth: Мальчик с оленьими рогами» (2021)
<u>Самообразовательные:</u> Осуществление непрерывного профессионального самообразования по вопросам инклюзивного образования	«Перед классом» (США, 2008) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Учитель года» (США, 2005) «Учитель на замену» (США, 2011) «Неоконченный урок» (Россия, 1980) «Любовь в словах и картинках» (США, 2013)
<u>Диагностические:</u> Выявление особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП и необходимых для их удовлетворения и реализации условий	«Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Все звездочки на земле» (Индия, 2007) «Вечерняя школа» (США, 2008) «Тренер» (США, 2015) «Умник» (Франция, 2018) «Испытание Акилы» (США, 2006) «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997) «Темпл Грандин» (США, 2010) «Сотворившая чудо» (США, 1962) «Улыбка размером с луну» (США, 2012) «Форест Гамп» (США, 1994) «Большая перемена» (Россия, 1972)
<u>Конструкторские:</u> Отбор оптимального содержания и способов организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся	«Вечерняя школа» (США, 2008) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Все звездочки на земле» (Индия, 2007) «Писатели свободы» (США, 2007) «Испытание Акилы» (США, 2006) «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997)
<u>Проектировочные:</u> Проектирование специальных условий для обучения и воспитания детей с ООП, содержания их обучения и воспитания в инклюзивном классе, инклюзивного образовательного пространства	«Расписание на послезавтра» (Россия, 1978) «Анимированная жизнь» (США, 2016) «Темпл Грандин» (США, 2010) «Писатели свободы» (США, 2007) «Улыбка размером с луну» (США, 2012) «Республика ШКИД» (Россия, 1966)
<u>Коммуникативные:</u> Построение продуктивного педагогического взаимодействия между субъектами инклюзивного образования	«Звездочки на земле» (Индия, 2007) «Предел желаний» (Россия, 1982) «Альтернативная математика» (США, 2017) «Дневник мамы первоклассника» (Россия, 2014) «Общество мертвых поэтов» (США, 1989)

Педагогические задачи инклюзивного образования	Произведения киноискусства, иллюстрирующие решение задач
	«Ключ без права передачи» (Россия, 1976) «Человек эпохи Возрождения» (США, 1994) «Нормальный только я» (Россия, 2021) «Большие и маленькие» (Россия, 1963) Работа над ошибками» (Россия, 1988) «Норт» (США, 1994)
<u>Мобилизационные:</u> Создание специальных условий, способствующих развитию познавательных возможностей и интересов обучающихся с ООП	«Звездочки на земле» (Индия, 2007) «Вечерняя школа» (США, 2008) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Улыбка размером с луну» (США, 2012) «X+Y» (2014) «Октябрьское небо» (США, 1999) «Расписание на послезавтра» (Россия, 1978) «Писатели свободы» (США, 2007) «Опасные умы» (США, 1995) «Вверх по лестнице, ведущей вниз» (США, 1967) «Одержимость» (США, 2014) «Улыбка Моны Лизы» (США, 2003) «Выкрутасы» (Россия, 2011) «Сокровище» (США, 2009) «CODA: ребенок глухонемых родителей» (США, Франция, Канада, 2021) «Классная школа» (Россия, 2013)
<u>Информационные:</u> Дидактическая переработка учебного материала с целью сделать его доступным для восприятия обучающимися с ООП	«Любимое уравнение профессора» (Япония, 2006) «Тайный знак» (Великобритания, 2010) «Вечерняя школа» (США, 2008) «Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Класс» (Франция, 2008) «Писатели свободы» (США, 2007)
<u>Ориентационные:</u> Воспитание дисциплины в инклюзивном классе, взаимоотношений, основанных на гуманистических ценностях	«Чудо» (США, 2017) «Чучело» (Россия, 1983) «Иди и живи» (Франция, Израиль, Бельгия, Италия, 2005) «Класс коррекции» (Россия, 2014) «Куколка» (Россия, 1988) «Шут» (Россия, 1988) «Аттестат зрелости» (Россия, 1954) «Академия Рашмор» (США, 1998) «Выскачка» (США, 1999) «Класс» (Эстония, 2007) «Ох, уж эта Настя» (Россия, 1971) «Доброта» (Россия, 1977) «Дорогая Елена Сергеевна» (Россия, 1988) «Училка» (Россия, 2015) «Бруно» (США, 2000)
<u>Организаторские:</u> Вовлечение обучающихся с ООП в образовательный процесс и совместные виды деятельности	«Нормальный только я» (Россия, 2021) «Великан» (США, 1998) «Одаренная» (США, 2017) «Октябрьское небо» (США, 1999) «Хористы» (Германия, Франция, Швейцария, 2004) «Тронутые» (США, 2014)

Педагогические задачи инклюзивного образования	Произведения киноискусства, иллюстрирующие решение задач
	«Выкрутасы» (Россия, 2011) «Тренер» (США, 2015) «Учитель пения» (Россия, 1974)
<u>Развивающие:</u> Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития	«Все звездочки на земле» (Индия, 2007) «Сотворившая чудо» (США, 1962) «Одаренная» (США, 2017) «X+Y» (2014) «Умник» (Франция, 2018)
<u>Рефлексивно-оценочные:</u> Оценка и повышение результативности обучения и воспитания в условиях инклюзии	«Триумф: История Рона Кларка» (Великобритания, 2006) «Писатели свободы» (США, 2007) «Учитель года» (США, 2005) «Одаренная» (США, 2017)

**Приложение Д. Бланк анкетирования учителей
перед началом опытно-экспериментальной работы**

Уважаемый коллега! Мы проводим анкетный опрос, направленный на изучение потенциала киноискусства в формировании готовности учителей к инклюзивному образованию. Просим Вас принять участие в анкетировании, отметив любым знаком один или несколько ответов, с которыми Вы согласны. Благодарим Вас за участие в анкетировании!

1. Считаете ли Вы необходимым непрерывное формирование у практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию?

- А) да
- Б) нет
- В) затрудняюсь ответить

2. Какие компоненты Вы считаете необходимыми в структуре готовности учителя к инклюзивному образованию?

- А) Аксиологический (принятие философии и ценностей инклюзивного образования)
- Б) Мотивационный (желание работать в условиях инклюзии, с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями)
- В) Нравственно-волевой (коммуникативно-значимые, нравственные, волевые качества, необходимые в инклюзивном образовании)
- Г) Когнитивный (специальные знания, умение их интегрировать и применять, владение основными понятиями, стремление к самообразованию по проблемам инклюзивного образования)
- Д) Операциональный (способности и умения, обеспечивающие успешное решение специфических педагогических задач инклюзивного образования, креативность как умение находить новые способы решения нестандартных педагогических задач)
- Е) Рефлексивный (умение адекватно оценивать и совершенствовать собственную педагогическую деятельность в условиях инклюзии)
- Ж) Коммуникативный (умение эффективно строить взаимодействие с участниками образовательных отношений)
- З) Другие компоненты (укажите) _____
- И) Затрудняюсь ответить

3. Какие средства, на Ваш взгляд, могут способствовать непрерывному формированию у практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию?

- А) приобретение специальных знаний в ходе освоения программ повышения квалификации
- Б) чтение научной и методической литературы

В) опыт работы в условиях инклюзии

Г) просмотр и анализ фильмов социально-педагогической, инклюзивно-педагогической тематики с последующим применением извлеченных идей и опыта в собственной профессиональной деятельности

Д) обмен опытом с коллегами

Е) другое (укажите) _____

4. Обладает ли, на Ваш взгляд, киноискусство педагогическим потенциалом в формировании у практикующих учителей готовности к инклюзивному образованию?

А) да

Б) нет

В) затрудняюсь ответить

5. Какие из перечисленных ниже характеристик процесса формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию могут быть обеспечены средствами киноискусства?

А) непрерывность (постоянное формирование в течение профессионального пути учителя)

Б) индивидуализация (учет интересов, потребностей, возможностей, личностных запросов, профессиональных затруднений и дефицитов конкретного учителя)

В) воспитывающая направленность (формирование нравственных качеств, гуманистических ценностей, положительного отношения к инклюзивному образованию и детям с особыми образовательными потребностями, опыта реализации их в собственной деятельности)

Г) развивающая направленность (стимулирование личностного и профессионального роста, развития различных сфер личности – интеллектуальной, нравственно-волевой, эмоционально-чувственной и др.)

Д) практико-ориентированность (связь теоретических знаний с практическими ситуациями их применения)

Е) культуросообразность (знакомство с философией и организацией инклюзивного образования в разных странах и культурах)

Ж) комплексность (формирование во взаимосвязи различных компонентов готовности)

З) другие характеристики (укажите) _____

И) затрудняюсь ответить

6. Какие функции, на Ваш взгляд, может выполнять киноискусство в формировании у учителя готовности к инклюзивному образованию?

А) Аксиологическую (предъявление гуманистических ценностей инклюзивного образования)

Б) Мотивирующую (поддержка желания работать в инклюзивном образовании, с детьми с особыми образовательными потребностями)

В) Воспитывающую (формирование нравственных норм, ценностей, качеств, отношений к участникам инклюзивного образования, духовно-нравственной культуры)

Г) Популяризаторскую (популяризация научно-педагогических, специальных педагогических и психологических знаний, их доступное представление)

Д) Иллюстративную (иллюстрация педагогических и психологических знаний конкретными примерами)

Е) Рефлексивную (анализ и коррекция собственных педагогических действий)

Ж) Другие функции (укажите) _____

З) Затрудняюсь ответить

7. В каких формах, на Ваш взгляд, целесообразно привлекать произведения киноискусства с целью формирования у учителя готовности к инклюзивному образованию?

А) Использование киноматериала с целью иллюстрации теоретических знаний, изучаемых на курсах повышения квалификации

Б) Самостоятельный просмотр и анализ учителем фильмов инклюзивно-педагогической тематики

В) Организация в школе киноклуба для учителей как средства неформального образования

Г) Организация кинотренингов

Д) Организация групповых просмотр учителями фильмов с последующим обсуждением

Е) Создание тематической страницы в социальных сетях (тематического канала) с размещением ссылок на кинофильмы, отзывов и рецензий, организации обсуждений, опросов и др.

Ж) Другое (укажите) _____

З) Затрудняюсь ответить

8. Имеются ли, на Ваш взгляд, риски формирования у учителя готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства?

А) Да

Б) Нет

В) Затрудняюсь ответить

9. Если риски имеются, то в чем они выражаются?

А) Предъявление норм и ценностей, не соответствующих философии инклюзивного образования (пропаганда анти-гуманистических ценностей)

Б) Демотивация к работе в инклюзивном образовании, культивирование негативного отношения к такому образованию и к детям с особыми образовательными потребностями

- В) Искусственное снижение значимости нравственных качеств и ценностей в построении взаимоотношений участников инклюзивного образования
- Г) Формирование у учителя неадекватных представлений об инклюзивном образовании, искажение научных педагогических и психологических знаний
- Д) Искусственное снижение значимости научных знаний в инклюзивном образовании
- Е) Предъявление и закрепление у учителя непродуктивных, ошибочных стратегий, моделей и стереотипов педагогических действий, построения педагогического взаимодействия с участниками инклюзивного образования
- Ж) Неверная оценка своих педагогических действий в условиях инклюзии
- З) Другие риски (укажите) _____

10. На Ваш взгляд, педагогический потенциал киноискусства в формировании у учителей готовности к инклюзивному образованию реализуется:

- А) В любом случае
- Б) При создании определенных педагогических условий

11. Если при создании определенных педагогических условий, то какие это должны быть условия?

12. Следует ли, на Ваш взгляд, отбирать произведения киноискусства для формирования у учителя готовности к инклюзивному образованию?

- А) Да
- Б) Нет
- В) Затрудняюсь ответить

13. Какие из просмотренных Вами художественных и документальных фильмов затрагивали проблематику инклюзивного образования?

14. Какие фильмы инклюзивно-педагогической тематики Вам особенно запомнились?

15. Фильмы какого содержания необходимо привлекать с целью формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию?

- А) о различных категориях детей с особыми образовательными потребностями: с ОВЗ, одаренные, мигранты, инофоны, с девиантными формами поведения и т.п.
- Б) о педагогах, работающих в условиях инклюзии

- В) о семейном воспитании детей с особыми образовательными потребностями
- Г) о жизненном пути людей с особыми образовательными потребностями
- Д) об инклюзивных школах
- Е) любые фильмы педагогической проблематики
- Ж) другое содержание (укажите) _____
- З) затрудняюсь ответить

16. Какие фильмы, на Ваш взгляд, целесообразно привлекать с целью формирования у учителей готовности к инклюзивному образованию?

- А) современные отечественные
- Б) современные отечественные и зарубежные
- В) отечественные фильмы, созданные в разные исторические периоды
- Г) отечественные и зарубежные фильмы, созданные в разные исторические периоды
- Д) затрудняюсь ответить

17. Ваши пожелания, рекомендации, мнения о формировании у учителя готовности к инклюзивному образованию средствами киноискусства

**Приложение Е. Бланк самооценки учителями знаний, необходимых
для решения педагогических задач инклюзивного образования**

Уважаемый коллега, просим оценить наличие у Вас знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования по следующей шкале: 2 балла – высокий уровень сформированности знаний, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень или отсутствие знаний.

Знания, необходимые для:	Высокий (2 балла)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Понимания и принятия философии инклюзивного образования			
Осуществления профессионального самообразования по вопросам инклюзивного образования			
Проведения диагностики особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП			
Определения оптимального содержания и способов организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся			
Создания специальных условий для обучения и воспитания детей с ООП, создаю инклюзивное образовательное пространство, проектирую содержание обучения и воспитания детей в инклюзивном классе			
Продуктивного построения педагогического взаимодействия с участниками инклюзивного образования (детьми, родителями, коллегами), основанного на ценностном отношении к детям с ООП			
Создания специальных условий, способствующие развитию познавательных возможностей и интересов обучающихся с ООП			
Дидактической переработки учебного материала с целью сделать его доступным для восприятия обучающихся с ООП			
Управления дисциплиной в инклюзивном классе			
Вовлечения в образовательный процесс и совместные виды деятельности детей с особыми образовательными потребностями			
Организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития			
Интеграции педагогических, психологических, медицинских и правовых знаний в решении педагогических задач в условиях инклюзии			
Понимания и применения основных понятий инклюзивного образования: инклюзивная образовательная среда, адаптивная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут и т.п.			

**Приложение Ж. Бланк самооценки учителями умений, необходимых
для решения педагогических задач инклюзивного образования**

Уважаемый коллега, просим оценить сформированность у Вас умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования по следующей шкале: 2 балла – высокий уровень сформированности знаний, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень или отсутствие знаний.

Умения:	Высокий (2 балла)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Понимания и принятия философии инклюзивного образования			
Осуществления профессионального самообразования по вопросам инклюзивного образования			
Проведения диагностики особых образовательных потребностей, потенциальных возможностей, закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития различных категорий обучающихся с ООП			
Определения оптимального содержания и способов организации инклюзивного образования с учетом особых потребностей обучающихся			
Создания специальных условий для обучения и воспитания детей с ООП, создаю инклюзивное образовательное пространство, проектирую содержание обучения и воспитания детей в инклюзивном классе			
Продуктивного построения педагогического взаимодействия с участниками инклюзивного образования (детьми, родителями, коллегами), основанного на ценностном отношении к детям с ООП			
Создания специальных условий, способствующие развитию познавательных возможностей и интересов обучающихся с ООП			
Дидактической переработки учебного материала с целью сделать его доступным для восприятия обучающихся с ООП			
Управления дисциплиной в инклюзивном классе			
Вовлечения в образовательный процесс и совместные виды деятельности детей с особыми образовательными потребностями			
Организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями и их родителей с целью компенсации отклонений от нормы развития			
Нахождения новых способов решения нестандартных педагогических задач и ситуаций, возникающих в условиях инклюзии			

**Приложение 3. Бланк самооценки учителями способности проводить
многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению
педагогических задач инклюзивного образования**

Уважаемый коллега, просим оценить способность проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных педагогических действий в условиях инклюзии по следующей шкале: 2 балла – высокий уровень сформированности знаний, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень или отсутствие знаний.

Способность осуществлять оценку инклюзивного образования с позиций:	Высокий (2 балла)	Средний (1 балл)	Низкий (0 баллов)
Результативности обучения по основной (адаптированной, специальной) образовательной программе			
Результативности воспитания основной (адаптированной, специальной) по образовательной программе			
Положительных изменений свойств и качеств личности учеников			
Соответствия собственных педагогических действий нравственным нормам и ценностям			
Психологической удовлетворенности участников инклюзивного образования			
Собственной удовлетворенности процессом и результатами труда			
Способность корректировать собственные педагогические действия по результатам оценки			

Приложение II. Кинопортфолио учителя

Фильм	Год, страна, режиссер	Решаемая задача саморазвития готовности к инклюзивному образованию
Класс коррекции Моя левая нога	Великобритания, 1989, Д. Шеридан Россия, 2014, И. Твердовский	Изменение отношения к детям с ОВЗ
Билли Элиотт Все звездочки на земле Перед классом Триумф: история Рона Кларка Республика ШКИД	Великобритания, Франция, 2000 г., С. Долдри Индия, 2007 г., Аамир Хан Великобритания, 2008, П. Вернер США, 2006, Р. Хейнс Россия, 1966, Г. Полока	Развитие педагогического оптимизма
Расписание на послезавтра Аттестат зрелости Шут Когда я стану великаном Маленький Тэйт Невероятное путешествие мистера Спивета Октябрьское небо	Россия, 1978 , И. Добролюбов Россия, 1954 г., Т. Лукашевич Россия, 1988 г., А. Эшпай Россия, 1978 г., И. Туманян США, 1991 г., Д. Фостер Франция, Австралия, Канада, 2013 , Ж.-П. Жёне США, 1999, Дж. Джонстон	Лучшее понимание особенностей одаренных и талантливых детей
Все звездочки на земле Вечерняя школа	Индия, 2007, Аамир Хан США, 2018, М. де Ли	Развитие умения понять причины учебных затруднений ребенка с ОВЗ
Короткометражный фильм «Не суди»	проповедник благотворительного фонда малоимущим инвалидам и детям сиротам "Фирдаус" Элвис Нази	Развитие наблюдательности и внимательного отношения к детям с ООП, умения понимать мотивы их поступков
Вечерняя школа	США, 2018, Малкольм Д. Ли	Преодоление трудностей в построении коммуникаций с обучающимися с ООП
Форест Гамп Чудо	США, 1994, Р. Земекис США, 2017, С. Чбоски	Избавление от «навешивания ярлыков» на детей с ООП, преодоление предвзятого отношения

Фильм	Год, страна, режиссер	Решаемая задача саморазвития готовности к инклюзивному образованию
Человек дождя Темпл Грандин	1988, США, Б. Левинсон 2010, США, М. Джексон	Понимание рисков и ограничений инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра
Писатели свободы Класс	США, 2007, Р. Лагравенезе Франция, 2008, Л. Канте	Развитие умения правильно реагировать на проявления агрессии со стороны учеников с ООП
Училка	Россия, 2015, А. Петрухин	Профилактика эмоционального выгорания
Триумф: история Рона Кларка Человек эпохи Возрождения	США, 2006, Р. Хейнс США, 1994, П. Маршалл	Более эффективное решение проблем с налаживанием дисциплины в инклюзивном классе
Короткометражный фильм «Сложноподчиненное»	Россия, 2019, О. Яковлева	Овладение приемами завоевания авторитета у обучающихся с девиантным поведением
Перед классом Дневник директора школы Большая перемена Доживем до понедельника Неоконченный урок	Великобритания, 2008, П. Вернер 1975, Россия, Б. Фруммин 1973, Россия, А. Коренев 1968, Россия, С. Ростокский 1980, Россия, А. Тютюнник	Развитие мотивации личностного и профессионального роста
Хористы	2004, Франция, К. Барратье	Поиск увлечения, которое может объединить детей, родителей, учителей инклюзивного класса в детско-взрослую общность
Чучело	1983, Россия, Р. Быков	Профилактика буллинга детей с ООП в инклюзивном классе
Дорогая Елена Сергеевна	1988, Россия, Э. Рязанов	Профилактика буллинга учеников с ООП в отношении учителя
Короткометражный фильм «Нестандартная арифметика»	2014, США	Преодоление трудностей в построении коммуникаций с родителями детей с ОВЗ

Приложение К. Рабочие таблицы критерия Пирсона для оценки достоверности различий результатов исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей контрольной и экспериментальной групп

Оценка достоверности различий результатов исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей контрольной группы

Таблица К1 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (ценностно-декларативный критерий, методика «Отношение педагога к ценностям инклюзивного образования»)

<i>Уровень</i>	<i>Р исх. * чел.</i>	<i>Р кон. * чел.</i>	<i>Р исх. - Р кон.</i>	<i>(Р исх. - Р кон.)²</i>	<i>(Р исх. - Р кон.)²/ Р кон.</i>
Высокий	5	5	0	0	0
Средний	8	9	1	1	0,111
Ниже среднего	19	17	2	4	0,235
Низкий	7	8	1	1	0,125
сумма					0,471

*Р исх. – исходное распределение, Р кон. – конечное распределение.

Таблица К2 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (ценностно-практический критерий, методика «Выбор решения педагогических ситуаций»)

<i>Уровень</i>	<i>Р исх. чел.</i>	<i>Р кон. чел.</i>	<i>Р исх. - Р кон.</i>	<i>(Р исх. - Р кон.)²</i>	<i>(Р исх. - Р кон.)²/ Р кон.</i>
Высокий	2	3	1	1	0,333
Средний	27	29	2	4	0,138
Низкий	10	7	3	9	1,286
сумма					1,757

Таблица К3 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (обще-мотивационный критерий, методика «Пары утверждений»)

<i>Уровень</i>	<i>Р исх. чел.</i>	<i>Р кон. чел.</i>	<i>Р исх. - Р кон.</i>	<i>(Р исх. - Р кон.)²</i>	<i>(Р исх. - Р кон.)²/ Р кон.</i>
Высокий	3	3	0	0	0
Средний	8	7	1	1	0,143
Ниже среднего	19	23	4	16	0,696
Низкий	9	6	3	9	1,5
Сумма					2,339

Таблица К4 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (специально-мотивационный критерий, методика «Самооценка желаяния работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	11	10	1	1	0,1
Средний	16	14	2	4	0,286
Низкий	12	15	3	9	0,6
сумма					0,986

Таблица К5 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (нравственный критерий, «Методика диагностики морально-нравственных особенностей личности»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	6	6	0	0	0
Средний	17	18	1	1	0,056
Низкий	16	15	1	1	0,067
сумма					0,123

Таблица К6 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (волевой критерий, методика «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	2	3	1	1	0,333
Средний	12	11	1	1	0,091
Низкий	25	25	0	0	0
сумма					0,424

Таблица К7 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (знаниевый критерий, методика «Самооценка знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	3	4	1	1	0,25
Средний	26	27	1	1	0,037
Низкий	10	8	2	4	0,5
сумма					0,787

Таблица К8 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (операциональный критерий, методика «Самооценка умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	2	3	1	1	0,333
Средний	25	26	1	1	0,038
Низкий	12	10	2	4	0,4
сумма					0,771

Таблица К9 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – КГ (рефлексивный критерий, методика «Самооценка способности проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	7	7	0	0	0
Средний	21	23	2	4	0,174
Низкий	11	9	2	4	0,444
сумма					0,618

Найденные значения $\chi^2 = 0,471$ (ценностно-декларативный критерий), **1,757** (ценностно-практический критерий), **2,339** (обще-мотивационный критерий), **0,986** (специально-мотивационный критерий), **0,123** (нравственный критерий), **0,424** (волевой критерий), **0,787** (знаниевый критерий), **0,771** (операциональный критерий), **0,618** (рефлексивный критерий). Число степеней свободы $n - 1 = 2$. Соответствующее $(n - 1) = 2$ значение χ^2 на 95% уровне вероятности равно 5,99.

χ^2 наблюдения меньше табличного значения по всем критериям. Полученные результаты не подтверждают достоверность различий в распределениях учителей контрольной группы по уровням сформированности готовности к инклюзивному образованию между исходным и итоговым срезом.

Оценка достоверности различий результатов исходной и итоговой диагностики готовности к инклюзивному образованию учителей экспериментальной группы

Таблица К10 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (ценностно-декларативный критерий, методика «Отношение педагога к ценностям инклюзивного образования»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	6	25	19	361	14,44
Средний	31	38	7	49	1,289
Ниже среднего	25	6	19	361	60,167
Низкий	14	7	7	49	7
сумма					82,896

Таблица К11 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (ценностно-практический критерий, методика «Выбор решения педагогических ситуаций»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	5	9	4	16	1,778
Средний	55	61	6	36	0,59
Низкий	16	6	10	100	16,667
сумма					19,035

Таблица К12 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (общемотивационный критерий, методика «Пары утверждений»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	6	13	7	49	3,769
Средний	32	51	19	361	7,078
Ниже среднего	19	6	13	169	28,167
Низкий	19	6	13	169	28,167
Сумма					67,181

Таблица К13 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (специально-мотивационный критерий, методика «Самооценка желаяния работать с различными категориями детей с особыми образовательными потребностями»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	25	29	4	16	0,552
Средний	38	45	7	49	1,089
Низкий	13	2	11	121	60,5
сумма					62,141

Таблица К14 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (нравственный критерий, «Методика диагностики морально-нравственных особенностей личности»)

Уровень	P исх. чел.	P кон. чел.	P исх. - P кон.	$(P$ исх. - P кон.) ²	$(P$ исх. - P кон.) ² / P кон.
Высокий	12	15	3	9	0,6
Средний	47	53	6	36	0,679
Низкий	17	8	9	81	10,125
сумма					11,404

Таблица К15 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (волевой критерий, методика «Трудности коммуникации с учениками с ОВЗ»)

Уровень	P исх. чел.	P кон. чел.	P исх. - P кон.	$(P$ исх. - P кон.) ²	$(P$ исх. - P кон.) ² / P кон.
Высокий	6	25	19	361	14,44
Средний	32	38	6	36	0,947
Низкий	38	13	25	625	48,077
сумма					63,464

Таблица К16 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (знаниевый критерий, методика «Самооценка знаний, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень	P исх. чел.	P кон. чел.	P исх. - P кон.	$(P$ исх. - P кон.) ²	$(P$ исх. - P кон.) ² / P кон.
Высокий	9	13	4	16	1,231
Средний	49	53	4	16	0,302
Низкий	18	10	8	64	6,4
сумма					7,933

Таблица К17 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (операциональный критерий, методика «Самооценка умений, необходимых для решения педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень	P исх. чел.	P кон. чел.	P исх. - P кон.	$(P$ исх. - P кон.) ²	$(P$ исх. - P кон.) ² / P кон.
Высокий	7	12	5	25	2,083
Средний	54	57	3	9	0,158
Низкий	15	7	8	64	9,143
сумма					11,384

Таблица К18 – Рабочая таблица для критерия Пирсона – ЭГ (рефлексивный критерий, методика «Самооценка способности проводить многостороннюю оценку и коррекцию собственных действий по решению педагогических задач инклюзивного образования»)

Уровень	<i>P</i> исх. чел.	<i>P</i> кон. чел.	<i>P</i> исх. - <i>P</i> кон.	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2$	$(P \text{ исх.} - P \text{ кон.})^2 / P \text{ кон.}$
Высокий	12	17	5	25	1,471
Средний	49	51	2	4	0,078
Низкий	15	8	7	49	6,125
сумма					7,674

Найденные значения $\chi^2 = 82,896$ (ценностно-декларативный критерий), **19,035** (ценностно-практический критерий), **67,181** (обще-мотивационный критерий), **62,141** (специально-мотивационный критерий), **11,404** (нравственный критерий), **63,464** (волевой критерий), **7,933** (знаниевый критерий), **11,384** (операциональный критерий), **7,674** (рефлексивный критерий). Число степеней свободы $n - 1 = 2$. Соответствующее $(n - 1) = 2$ значение χ^2 на 95% уровне вероятности равно 5,99.

χ^2 наблюдения больше табличного значения по всем критериям. Полученные результаты подтверждают достоверность различий в распределениях учителей экспериментальной группы по уровням сформированности готовности к инклюзивному образованию между исходным и итоговым срезом.