

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Социальная педагогика

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Подготовка социально-педагогических кадров как
условие реализации образования детей с
ограниченными возможностями здоровья
в России и Германии»**

Студент

Желтенкова

Татьяна Юрьевна

(подпись, дата)

(фио полностью)

Руководитель

к.п.н., доцент

(подпись, дата)

Калашникова С.С.

(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр

к.п.н., доцент

(подпись, дата)

Боликова Л.Ю.

(фамилия, инициалы)

Рецензент

д.пед.н., доцент, проректор по
непрерывному образованию,
зав.кафедрой «Педагогика и
психология» ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный технологический
университет».

(подпись, дата)

Разуваев С.Г.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий выпускающей кафедрой

(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

Назарова О.М.
(фамилия, инициалы)

Пенза, 2018 г.

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы подготовки социально-педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	8
1.1. Исторический опыт по организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Германии и России	8
1.2. Подготовка социально-педагогических кадров в Германии	17
1.3. Подготовка социально-педагогических кадров в современных условиях России.....	27
Глава 2. Анализ условий подготовки социально-педагогических кадров, осуществляющих образование детей с ограниченными возможностями здоровья.....	36
2.1. Диагностика готовности социально-педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.....	36
2.2. Условия эффективной подготовки социально-педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образование детей с ограниченными возможностями здоровья.....	55
Заключение.....	70
Библиографический список.....	72
Приложение	

Введение

В Российской Федерации за последние 20 лет уровень детской инвалидности согласно данным федеральной службы государственной статистики увеличился более чем в 3 раза. В настоящее время по данным на 2017 год в России насчитывается более 2 млн. детей с ограниченными возможностями, из них около 700 тыс. составляют дети-инвалиды. Наблюдается ежегодное увеличение численности данной категории граждан.

Приведенные данные свидетельствуют о масштабности проблемы инвалидности и определяют необходимость принятия на государственном уровне комплекса мер по созданию системы интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательное и социокультурное пространство.

Зарубежная практика инклюзии в образовании имеет разнообразный и весьма неодинаковый опыт инклюзивного образования. Например, в Финляндии, Норвегии, Италии и Канаде уже на протяжении нескольких десятилетий практически все школы являются инклюзивными. В Германии гораздо позже, чем в других западных государствах, стало практиковаться совместное обучение.

Для сравнения: на сегодняшний день в Норвегии 95% инвалидов и детей с ОВЗ занимаются в обычных школах, в Германии же - всего лишь 22%. Следовательно, в этой стране политики, директора учебных заведений, педагоги и родители обычных детей сталкиваются с теми же сомнениями и вопросами, что и в России. И им еще только предстоит выстроить инклюзивное образование в систему.

Внедрение инклюзивного образования сталкивается с различными трудностями, одной из которых является проблема подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Распространенные стереотипы и предрассудки,

профессиональная и психологическая неготовность учителей, принять новые принципы образования складываются в одну большую проблему.

Анализ изменившихся требований, предъявляемых к профессиональной компетентности современного педагога, позволил выявить ряд имеющихся *противоречий*:

- между социальными процессами, с одной стороны, и функционированием, развитием системы инклюзивного образования, которая является частью социальной подсистемы – с другой;

- между потребностями общества в интеллектуально развитых, ответственных специалистах, способных конструктивно и творчески работать в проблемных условиях инклюзивного образования, и имеющимся уровнем профессионально-педагогической подготовки социально-педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образование детей с ограниченными возможностями здоровья;

- несоответствие между накопленным социальным опытом человечества в области отношения, взаимодействия с людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, отражающим особенности национальной культуры - традиции, нравственные нормы, специфику этого взаимодействия в системе инклюзии, и недостаточным овладением педагогами социальной сферы элементами культуры данных отношений;

- между накопленным опытом подготовки социально-педагогических кадров к реализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Германии и потребностью российской системы образования в подготовке социально-педагогических кадров с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Выявленные противоречия определили *проблему* исследования, которая предполагает ответ на следующий вопрос: как подготовка социально-педагогических кадров в области инклюзии влияет на реализацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы обусловил *тему исследования*: «Подготовка социально-педагогических кадров как условие реализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья».

Объектом исследования является реализация образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России и Германии.

В качестве *предмета* выступает подготовка социально-педагогических кадров в России и Германии, обеспечивающих реализацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель данной работы – сравнить, выявить и охарактеризовать условия эффективной подготовки социально-педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России.

Цель работы обусловила следующие *задачи*:

1. Рассмотреть опыт Германии и России по организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в исторической ретроспективе;
2. Выявить особенности подготовки социально-педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в России и Германии;
3. Организовать и проанализировать результаты диагностики готовности социально-педагогических кадров России и Германии к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
4. На основе анализа научной и методической зарубежной и отечественной литературы, диагностического исследования выявить условия подготовки социально-педагогических кадров, определяющих успешную реализацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России.

Достижение поставленных цели и задач, проверка выдвинутой гипотезы осуществлялись с помощью комплекса *методов*:

Методы теоретического исследования: сравнительный анализ, синтез, обобщение зарубежной и отечественной научной литературы по проблеме исследования;

Методы эмпирического познания педагогических явлений: анализ учебных планов, программ дисциплины «Организация инклюзивного образования», анкетирование, интервьюирование, тестирование, педагогическое наблюдение, метод сочинений-описаний;

Математические методы: методы измерения и математической обработки экспериментальных данных, их системный и качественный анализ.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2016 по 2018 гг. и включало 3 этапа.

На первом этапе (2016 г.) происходило изучение зарубежной и отечественной литературы по исследуемой проблеме, осуществлялось определение цели и задач исследования;

На втором этапе (2016-2017 гг.) проводился констатирующий этап исследования. Анкетирование респондентов немецких и российских образовательных организаций осуществлялось на сайте www.simpoll.ru, на базе МБОУ СОШ №66 города Пензы, ООО «Интеллект групп».

На третьем этапе (2017 – 2018 гг.) завершалось проведение эксперимента, проводилось обобщение и анализ результатов исследования, осуществлялось текстовое оформление материалов исследования.

Апробация результатов исследования.

Теоретические положения и результаты работы обсуждались на заседаниях кафедры «Педагогика и психология» ПГУ, ПГПИ им. В.Г. Белинского, на всероссийской научно-практической конференции «Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность».

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс внедрения инклюзивного образования в России и Германии находится на разных этапах реализации по причине разного накопленного странами инклюзивного опыта, даты начала реализации.

2. Наличие качественной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров, будет способствовать обеспечению качественной профессиональной и педагогической подготовки.

3. Условиями подготовки социально-педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья, являются:

- наличие организованной государственной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации для социально-педагогических кадров, реализующих образовательный процесс в условиях инклюзии;

- нормативно-правовое, методическое и финансовое обеспечение процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров;

- осознание педагогами, осуществляющими образование детей с ОВЗ социальной значимости своей подготовки к данному роду деятельности;

- психологическая готовность педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ и их родителями в образовательном процессе школы;

- обеспечение сотрудничества и обмена опытом для педагогических кадров, реализующих обучение детей с ОВЗ в социальных условиях инклюзии.

Структура магистерской диссертации соответствует логике исследования и состоит из введения, двух глав (5 параграфов), выводов по главам, заключения, библиографии и приложений.

Глава I. Теоретико-методологические основы подготовки социально-педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

1.1. Исторический опыт по организации образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Германии и России

Процесс внедрения инклюзивного образования такими странами как Россия и Германия осуществляется по-разному и разными темпами. Однако, возникает вопрос: в силу каких обстоятельств Германия раньше приступила к процессу внедрения инклюзии. В связи с этим вопросом, нами была поставлена **задача** параграфа - рассмотреть процесс становления образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Германии и России.

До перехода к рассмотрению современного состояния реализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья, считаем важным рассмотреть историю отношения к людям с ОВЗ, что позволит оценить причины современного состояния инклюзивного образования в двух странах.

Нет никакого сомнения, что термин «люди с ограниченными возможностями здоровья» начал свое существование в немецком обществе еще во времена средневековья, однако, совсем под другими названиями: *поврежденный, недоразвитый, нуждающийся в помощи, калека, инвалид, человек с психическими и физическими нарушениями*, менявшимися в позитивную или негативную сторону в зависимости от мнения общества и государства на тот момент времени.

Так, в эпоху Средневековья следует отметить крайне негативное отношение общества к людям с ОВЗ. Согласно сборнику законов феодального права Остфалии «Саксонское зеркало, составителем которого

является Эрих фон Репковим в 1225 году, «инвалидность по представлениям людей считалась наказанием от Бога» [31].

Ханс Майер в своей книге «История инклюзивного образования» отмечает, что: «инвалидность считали проделками темной силы. Для доказательства отсутствия у людей с ОВЗ связи с колдовством использовали формы пыток» [28].

Также негативное отношение со стороны государства указывали такие авторы, как Отто Шпек, Хайнц Бах. Поскольку государству была необходима рабочая сила, людям с ОВЗ необходимо было постоянно доказывать свою работоспособность. Если у человека были серьезные психические или физические нарушения, его не брали на работу, и он зарабатывал на жизнь другими возможными способами.

В конце IV века, согласно работе Карла Фридриха Шлегеля, «... принятие христианства поставило людей на путь истинный, так как заключало в себе заповедь милосердия. Теперь инвалидность рассматривалась как данная Богом судьба [32].

В период нового времени (1500 – 1900 гг.) инвалидность стала рассматриваться с медицинской точки зрения, теперь государство находило медицинское обслуживание людей с ОВЗ крайне затратным. Данный факт послужил толчком для организации людьми с ОВЗ в начале XX века, а именно в 1917 году, «Самопомощи», которая также активно принимала участие в смене термина «калека», широко использовавшийся в то время, на термин «инвалид» [31].

Во времена первой мировой войны, пострадали многие люди, инвалидность теперь не являлась редкостью, общество постепенно пришло к выводу, что для оказания помощи всем пострадавшим необходима помощь со стороны государства.

В 1920 году возникла «Педагогика работы с калеками», в конце 20 века переименованная в «Педагогику работы с инвалидами». С распространением

педагогики работы с калеками готовилось все больше врачей для работы с людьми с ОВЗ [29].

С начала 19 века детям с ОВЗ впервые была предоставлена возможность обучения в специальных закрытых учреждениях [31]. В тот момент времени общество разделилось во мнениях. С одной стороны оно хотело оказывать помощь людям с ОВЗ, с другой – все больше стремилось отгородиться, изолироваться от них [29].

Возможно, особые умонастроения, связанные с политической ситуацией во времена нацизма, повлияли на дальнейшую судьбу людей с ОВЗ. В результате создания нескольких сотен программ «эвтаназии», одна из самых масштабных носила название «Тиргартенштрассе 4», подверглось уничтожению критическое число людей с ОВЗ, а принудительная стерилизация была отменена лишь в послевоенной Германии [28].

После принятия в 1948 году всеобщей декларации прав человека, о детях с ОВЗ и их правах впервые было указано в детской конвенции ООН, вступившей в силу в 1990 году. Вновь возобновили свое функционирование специальные школы. После окончания второй мировой войны система специального образования получила новый импульс.

Так, в 1995 году во всех федеральных землях Германии стали функционировать специальные школы для детей с трудностями в обучении.

В 60-е годы все большую активность стали проявлять родители детей с ОВЗ, что подтверждается созданием организации «Акция заботы о ребенке», которая сегодня функционирует по всей Германии под названием «Аktion Менш» [27].

Сами люди с ОВЗ заявили о своем желании получения образования в 90-е годы, в то же время были основаны учебные институты независимой жизни людей с ОВЗ [34].

В начале 90-х детей с ОВЗ стали интегрировать в обычные школы. С течением времени, термин «интеграция» сменяется англо-американским пространством на международно-употребительный термин «инклюзия».

Инвалидность в современной Германии считается естественной частью жизни человека и общества.

При изучении истории отношения к детям с ОВЗ в российском обществе, следует отметить общую тенденцию с немецким обществом. Во времена античности люди с ОВЗ воспринимались как неполноценные. Ущемление прав людей с ОВЗ было неизбежным. Однако, позитивный толчок, как и в немецком обществе, произвело принятие христианства, которое произвело переоценку взглядов.

Почти 2 тысячи лет общество шло к признанию прав людей с ОВЗ и принятию их в общество и образование.

В послевоенные годы, когда стала создаваться двойная система обучения (для детей с ОВЗ и без).

Во время «I Всероссийского съезда по вопросам народного образования» 1913 года, большое внимание было уделено вопросам обучения детей с ОВЗ.

Октябрьская революция 1917 года также оказала свое влияние в вопросе отношения к людям с ОВЗ.

Однако, считается, что на путь включения детей с ОВЗ в общество российское общество встало в 1971, с принятием ООН «Декларации прав умственно отсталых людей» [2].

Непосредственный переход от интеграции к инклюзии начался в 2001 году.

В 2012 была ратифицирована «Конвенция о правах людей с инвалидностью» была ратифицирована в 2012, что, несомненно, стало бесповоротным пунктом перехода на инклюзивное образования.

С целью проследить путь становления инклюзии в Германии и России, обратимся к таблице.

Германия		Россия	
1198	Была основана первая школа		 <i>дополню</i>

	для слепых		
1778	Школы для глухих детей		
1870	Закон о всеобщем начальном образовании		
1933	Закон о предотвращении наследственных заболеваний		
1955	«Ассоциация немецких вспомогательных школ», «Специальные школы для детей с трудностями в обучении»		
1970	Создана сеть спец. школ	1970	Экспериментальные работы, обучение глухих детей в общеобразовательных школах
1971	Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц»	1990	Школы совместного обучения
1975	«О правах людей с инвалидностью»	1992	Реализация проекта «Интеграция лиц с овз»
1989	«Конвенция о правах ребенка»	1996	Курсы «Основы специальной(коррекционной педагогики)», «Особенности психологии детей с ОВЗ»
2006	«Конвенция о правах людей с инвалидностью»	2008	«Конвенция о правах людей с инвалидностью» «Об утверждении Типового положения о дошкольном образовательном учреждении»
2009	Конвенция была	2012	Конвенция была

	ратифицирована		ратифицирована
2011	«Национальный план действий по реализации Конвенции ООН о правах людей с инвалидностью»		
2011	«Инклюзивное образование детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья в школах»		
2013	«Инклюзивное образование – совместно, грамотно, профессионально»		
2014	5 национальный съезд «Дети с овз»		
2014-2015	«Включение детей с овз в соц. среду и работу»		... дополню

Исходя из приведенных в таблице данных следует отметить, что инклюзивное направление в Германии начало развиваться значительно раньше. Однако, в настоящее время в России также большое внимание уделяется данному направлению, и инклюзивное образование является приоритетным направлением в государственной политике России. После ратификации Конвенции ООН «О правах инвалидов» это направление стало закреплено на законодательном уровне.

Современная эпоха как в России, Германии, так и в Европе устанавливает социальную справедливость и равноправие в качестве нравственных основ общества. Принципы уважения человеческого достоинства независимо от состояния физического и психического здоровья,

возраста, пола, вероисповедания и социального положения включают соблюдение прав человека, включая право на образование [23].

Само понятие «инклюзия» берет свои корни из латинского языка. Глагол *includere* переводится как включать, впускать.

Несокращенный универсальный словарь лексикографа Ноя Вебстера определяет инклюзию как: «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается или входит в состав, как часть целого» [35].

Отделение раннего детства по делам особенных детей определило инклюзию как: «...ценность, благодаря которой реализуется право всех детей без каких-либо исключений активно участвовать в жизни общества» [16].

Как социологическое понятие, в российском и в немецком обществе, концепция инклюзии подразумевает общество, в котором человек принимается таким, каким он родился, его права приравниваются с самого рождения к правам других людей, вне зависимости от пола, происхождения, религиозного происхождения, наличия ограничений здоровья. В инклюзивном обществе нет понятия «нормальности».

Тоже самое следует отметить в употреблении понятия инклюзии в образовании. Под понятием инклюзивное образования, понимается «результат развития идей гуманизма, которые основываются на исключительной человеческой ценности, на ее праве на достойную жизнь».

Таким, инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию для всех детей, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сам термин «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» в российское общество был введен еще в 1996, как физическое лицо, которое имеет недостатки в физическом или психологическом развитии, подтвержденные ПМПК и не препятствующие получению образования без создания специальных условий [5].

Под специальными условиями обеспечения образования наряду с социальными, архитектурными, социально-педагогическими условиями,

выступают новые для современного общества понятие «индивидуальный образовательный маршрут», для которого создана специальная образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ОВЗ, принимая в учет все особенности развития и потребности, тем самым обеспечивая образование лиц с ОВЗ [34].

Так, процесс включения детей с ОВЗ в Германии начался значительно раньше, однако и для России и для Германии данный является сравнительно новым подходом в образовании.

При более детальном изучении организации образования детей с ОВЗ, следует отметить, что процесс становления инклюзии для России и Германии, страны, которая только начинает свой путь, встречает достаточно много трудностей, и, следовательно, намечает определенный план задач.

Согласно закону об образовании РФ необходима организация специальных образовательных условий для обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ. Ориентация на данное условие предполагает наличие в школах комплексного-педагогического сопровождения [48].

В Германии, в отличие от России, существует еще одна трудность реализации современного инклюзивного образования:

- наличие сильной раздробленности школьной системы и предметных направлений. Также стоит отметить, что в каждой федеральной земле помимо общей структуры классов, функционирует своя система, к примеру, определение срока обучения в школе, который в Германии варьируется от 11 до 13 класса. Так, при переезде ребенка с ОВЗ из одной федеральной земли, его образование становится либо крайне затруднительным, либо невозможным на данный момент времени.

- наряду с раздробленностью общеобразовательной школьной системы, стоит указать на крайне сложную систему специального образования в 16 федеральных землях, которая делится на 10 типов [5].

В данный момент в Германии регулярно проводятся собрания, конференции, основным вопросом обсуждения на которых является

внедрение инклюзии в школы, в виду наличия разных земельных систем образования, можно заметить тенденцию разных взглядов ученых и педагогов: некоторые считают, что федеральные земли должны объединить свои усилия в таком важном начинании, другие считают, что именно своя система инклюзии в каждой федеральной земле, методом проб и ошибок, позволит, по истечении определенного, времени выявить приближенную к идеалу форму внедрения инклюзии и послужит образцом для начинающих в этом направлении стран.

Уже сейчас можно отметить большой разброс процентов, касаемый количества функционирующих специальных школ, количества человек в классе, детей с ОВЗ, которые обучаются на данный момент в общеобразовательных организациях, а также процент архитектурной обеспеченности образовательных организаций.

Немецкий институт по правам человека, согласно проведенным исследованиям 2015 года, отмечает, что некоторые федеральные земли Германии еще не получили полный «портрет инклюзивного образования», отсутствует дорога к построению успешного образования детей с ОВЗ. Однако, некоторые земли, например, Берлин и Гамбург, идут «вперед планеты всей» и реализовали очень многие поставленные в начале 21 века задачи.

Так, немецким институтом по правам человека, в 3 части своего исследования, в 2015 году была проведена систематизация результатов, полученных федеральными землями и вынесена на открытую дискуссию.

Шук и Раутер конкретизируют современное восприятие школами: «наряду с введением новых терминов и понятий необходимо также понимать, что педагогика отныне также не должна делиться на педагогику и специальную педагогику, единство во всех направлениях – вот к чему ведет нас инклюзивная стратегия» [57].

Таким образом, стоит отметить, что процесс становления инклюзивного образования в России и Германии имеет свою историю,

государственную нормативно-правовую базу, а также разные периоды внедрения идей инклюзии в образовательное пространство. Из этого следует, что немецкое и российское общество стоит на разных этапах развития инклюзивного образования.

1.2. Подготовка социально-педагогических кадров в Германии

Конструирование модели подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования требует ориентации на формирование у педагогов нового профессионального опыта в области совместного обучения детей с обычным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья, а также непрерывного сопровождения педагогов в практике организации инклюзивного образования. Формируется отношение к инклюзии на ценностном уровне, затем обсуждаются конкретные принципы организации учебного процесса. Довольно большие изменения наблюдаются в области подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ.

Цель данного параграфа – рассмотреть подготовку социально-педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ в современной Германии.

В Германии уже на протяжении многих лет успешно функционирует специальная система подготовки кадров для работы с людьми с ОВЗ. Мы рассмотрели часть системы, которая отвечает задаче параграфа..

Так, система подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ состоит из восьми уровней.

Первый, второй и третий уровень

К первым трем ступеням относятся:

Первая ступень – волонтеры;

Вторая ступень – школьники и студенты средних колледжей;

Третья ступень – студенты вузов.

Первые три уровня представляют схожую по функциям форму работы. Все три ступени выполняют массовые работы в рабочих группах. На этот уровень попадают люди, не имеющие среднего профессионального или высшего образования по специальности, касающейся работы с детьми с ОВЗ, либо желающие сменить профессию. Профессия осваивается путем краткосрочного обучения непосредственно по месту работы.

Это так называемые:

- ассистенты;
- дополнительные (резервные кадры);
- стажёры;
- волонтеры;

-школьники в возрасте от 16 лет (к этому же уровню относят систему двойного образования(das Dualsystem), когда ученики школ уже проходят практики на предприятиях)

Стоит отметить, что данная ступень успешно реализуется в Германии и имеет большую популярность. Многих привлекает простота участия. На эту ступень приходят люди, которые еще не определились, готовы ли они к такой работе, так что им предоставляется хорошая возможность в поиске своего места в системе. Ко всему прочему, эта ступень позволяет людям без должного образования в возрасте от 16 до неограниченного возраста работать в сфере инклюзии, числиться в составе социально-педагогических работников, не имея высшего образования.

Координатором реализации данной начальной ступени являются две организации:

- FSJ — добровольная общеземельная социальная служба, осуществляющая организацию и обучение людей до 27 лет и направляющая на добровольный социальный год в не/образовательные организации Германии.

- BFD – федеральная волонтерская служба, рассматривающая кандидатов на работу в возрасте от 27 лет и выше и направляющих их в образовательные организации определенной федеральной земли.

Программы пользуются большой популярностью у иностранцев, в том числе из России.

Данные организации, в зависимости от запроса той или иной федеральной земли, направляют специально подготовленных работников.

Участники ступени получают возможность работать в 2 направлениях:

- кадры, находящиеся в резерве;
- кадры, выполняющие обязанности руководящих должностей, то есть всегда имеют определенный объем работы и выполняют ее под четким руководством.

Истоки проблемы недостатка социально-педагогических кадров в федеральных землях Германии можно проследить еще начиная с 1999 года. Остановим свое внимание на главном центре нововведений – Берлине. В 1999 в территории Берлина функционировало 5120 интеграционных школ, в 2014-2016 годах их численность составляла уже 12330. Однако, каждый год выпускалось не больше 200 выпускников вузов, которые соответствовали требованиям инклюзии [8].

Тогда был найден выход. Муниципалитеты стали оплачивать работу тех выпускников гимназий и общеобразовательных школ, которые, выбирая себе профессию, приходили на временную работу в различные образовательные учреждения. В течение 2-3 недель стажировки у выпускников школ была возможность определиться с вопросом: подходит им данный вид деятельности или нет. У таких начинающих помощников учителей не было педагогического образования, но поддержку учителю в организации учебной деятельности и проведении инклюзивного урока, они оказывали значительную. Во время стажировки молодые люди получали небольшую заработную плату, а по окончании стажировки школа могла дать

им направление на обучение, что увеличивало их шансы при поступлении в ВУЗ на данную специальность [Klemm Klaus].

Четвертый уровень

На четвертом уровне будущий специалист получает профессиональное образование. Получение такого образования по направлению социальная работа разрешается после 10 классов обучения.

Длительность профессионального обучения составляет 2-3,5 года. Возможность обучения предоставляется всем участникам уровня 1-3, так как 4 уровень считается продолжением образования.

Пятый уровень

На пятый уровень подготовки попадают выпускники, имеющие высшее или среднее образование не по специальности, но изъявляющие желание осуществлять работу с детьми с ОВЗ. Студенты, получающие в данный момент среднее профессиональное образование, также имеют возможность попасть перейти на этот уровень.

Как правило, занимают должности в детском саду и образовательных организациях, работают сиделками, осуществляют деятельность, связанную с комплексным уходом за детьми с ОВЗ, а также наделяются полномочиями руководства определенной группой работников.

Шестой уровень

Участникам 6 уровня присваивается социально-педагогическая квалификация с правом преподавания.

Обучение представляет собой 3,5 – 4 годичное образование в области социальной педагогики, а именно, по специальности олигофренопедагога, коррекционного педагога, воспитателя, по программе бакалавриат.

Этот уровень относится к ступени высшего образования, однако преподавать выпускниками разрешено в школах только до 10 класса.

Седьмой уровень

7 уровень представляет собой магистратуру, сроком обучения 1,5 – 2 года в зависимости от углубленности курса.

После окончания обучения в магистратуре следует еще два года обязательной практики преподавания в школе, так называемого рефендариата, после окончания педагог имеет право преподавать в 10-13 классах.

Восьмой уровень

Восьмой уровень представляет собой продвижение по службе, то есть, это руководящие должности, такие как координатор по инклюзии. К данному уровню относятся руководители и научные управленцы.

6 и 7 уровень играют важную роль, поскольку представляют обучение в вузах. Рассмотрим основные формы подготовки.

Как нами было отмечено, в каждой из 16 федеральных земель Германии существуют свои законы на федеральном уровне, такая независимость друг от друга заметна и в выборе модели подготовки.

В настоящее время в Германии функционирует три модели подготовки социально-педагогических кадров:

Первая модель осуществляется в некоторых федеральных землях Германии и считается устаревшей и не отвечающей требованиям современного общества. Так, педагоги и специальные педагоги обучаются по разным направлениям, следовательно, в курс обучения педагогов-предметников не включаются модули по инклюзивному обучению детей ОВЗ.

Вторая модель имеет большую популярность в реализации федеральными землями, многие университеты Германии функционируют в таком режиме.

Данная система, когда при окончании вуза выпускник имел право на преподавание совершенно разных дисциплин, успешно существовала задолго до внедрения инклюзии. Так, студент, окончивший обучение, имеет право преподавания физики и физической культуры, немецкого языка и химии, истории и математики.

Эта форма успешно функционирует в современной Германии, осуществляющей внедрение инклюзии.

Приведем один из вариантов такого обучения: в начале обучения студент изучает предметы, связанные с коррекционной педагогикой. На третий год к коррекционной педагогике прибавляются предметы по дополнительной выбранной специализации. Таким образом, главная специализация выпускника – специальный педагог, имеющий право преподавать, к примеру, физику всему классу.

И, наконец, *третья модель*, имеющая наибольшую полярность на данный момент, по причине легкости реализации повсеместного введения во все образовательные организации. Система обучения остается неизменной, однако, у некоторых преподаваемых дисциплин отнимаются часы, эти часы отводятся на обязательный предмет, посвященный особенностям обучения детей с ОВЗ.

Так, выпускник университета имеет определенную специальность с полученными знаниями, умениями работы с детьми с ОВЗ. Однако, выпускник владеет лишь общей информацией по работе с детьми с ОВЗ, о нормативно-правовой базе, включая международную и государственную, а также дисциплины, направленные на понимание собственной профессиональной значимости в процессе внедрения инклюзии и обучения детей с ОВЗ.

Для более детального изучения отдельных вопросов выпускнику предоставляется возможность пройти повышение квалификации. Все дисциплины включить в программу обучения в университете затруднительно, плюс ко всему, неизвестно, будет ли работать выпускник с детьми с ОВЗ, и с какими ограниченными возможностями здоровья ученик будет в его классе. Поэтому курсы повышения квалификации предназначены именно для более глубокого и осознанного знакомства с проблемой, на которых педагоги получают дальнейшие знания в области коррекционной педагогики:

- о методиках организации обучения детей с ОВЗ на уроке,
- об особенностях развития детей с ОВЗ

В конце прохождения обучения педагог должен:

- иметь представление об особенностях работы с детьми с ОВЗ;
- знать особенности развития детей с ОВЗ;
- уметь применять индивидуальные методики и учитывать различные возможности учеников;
- владеть умением осуществлять в дальнейшем профессиональное самообразования;
- проявлять готовность к взаимодействию с остальными участниками образовательного процесса.

Формы повышения квалификации переподготовки для педагогов предоставляются в федеральных землях самые разнообразные. Реализацию подготовки и информирование социально-педагогических работников осуществляет определенная для каждой федеральной земли организация.

По всей Германии, несмотря на положение в конституции об автономном осуществлении инклюзивного образования в федеральных землях, повсеместно существует одна организация «Аktion Mensch», осуществляющая переподготовку и повышение квалификации педагогов из любой федеральной земли.

Сделано это по той причине, что во всех землях процесс внедрения инклюзии сильно отличается, поэтому в случае потребности в подготовке по тому или иному направлению есть возможность получить опыт другой федеральной земли. Однако, происходит это не так часто в силу большой разницы в этапах внедрения инклюзии.

В каждой федеральной земле есть своя организация по осуществлению подготовки, переподготовки, повышению квалификации социально-педагогических кадров, консультации педагогов, а также факультативно по консультации родителей детей с ОВЗ, проведению различных мероприятий, направленных на успешную интеграцию детей с ОВЗ в общество:

- «Aktion Mensch»;
- «Pädagogische Hochschule Heidelberg: Lernwerstatt Inklusion»;
- «Unterrichts- und Schulentwicklung für die inklusive Schule“ и т.д.[67].

В Германии уже несколько десятилетий развивается и реализуется идея одинакового образования для всех, т.е. безбарьерного и бездискриминационного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с другими обучающимися. В этой ситуации квалифицированные педагоги являются главным фактором для успешной реализации инклюзивного образования. Рассмотрим основные требования, которые предъявляются к современному педагогу в Германии, для обеспечения инклюзивного обучения.

Так, при подготовке социально-педагогических кадров играет важную роль и способствует формированию профессиональных ценностей аксиологический аспект.

Считается, для успешной реализации инклюзивного урока важно, чтобы педагогами в инклюзивную систему были внесены определенные ценности, без которых урок не может быть осуществлен.

Европейское агентство по оценке качества образования предложило свой вариант ценностей, которые должен учитывать педагог при организации и проведении урока. Прежде всего, это сохранение индивидуальных качеств обучающихся. В немецких школах различия обучающихся между собой на сегодня воспринимаются как новый ресурс, с помощью которого становится возможным осуществление образования для всех. Через призму этого нового ресурса учитель может и должен рассматривать индивидуальные качества каждого обучающегося, как новую возможность для его личностного развития и побуждения к действию. Новый ресурс – сохранение индивидуальных качеств обучающихся и есть основополагающая ценность, к которой педагогу необходимо отнестись с особым вниманием [Klemm Klaus].

Успешный инклюзивный урок и инклюзивная практика в целом возможна лишь в том случае, если сама суть и идеи инклюзии становятся для педагога ценностью. Только тогда и у обучающего и у обучающихся формируются: ценности-цели, ценности-средства (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), что позволяет педагогу, детям с обычным развитием и детям с ограниченными возможностями здоровья быть социально активными, ориентироваться в окружающем мире и в совершенстве различать качественную и ценностную его неоднородность [60].

В ходе переключения на инклюзивную образовательную систему в Германии в настоящий момент меняется роль педагогических кадров с ориентацией на то, что обучающиеся теперь являются главным исполнителем всего происходящего на занятии. Так, учитель в инклюзивном образовательном пространстве немецкой школы определяется как советчик и сопровождающий для обучающихся. В дальнейшем ожидается изменение ролей - от учителя к консультанту. Предполагается, что учитель будет лишь «консультировать» обучающихся по возникшим в ходе занятия вопросам, а само занятие будет строиться на установлении взаимоотношений между детьми с обычным развитием и детьми с ограниченными возможностями здоровья [59].

Даниэл Шольц поясняет, что переход на инклюзивное занятие не представляет собой никакого вызова детям с ограниченными возможностями здоровья, оно предоставляет новые возможности и варианты для налаживания и урегулирования взаимоотношений в обществе по отношению к людям с ОВЗ. Поэтому в компетенцию педагогов входит адекватное структурирование и оформление учебного окружения для разнородной ученической группы. Наряду с условиями, которые предоставляют педагогические кадры, сами обучающиеся тоже должны привлекаться к планированию и проведению занятия [60].

Учителя, преподаватели, работающие в системе инклюзивного обучения, ставят перед собой важную задачу - поддержку всех обучающихся. Школьное практикоориентированное, социальное по своей направленности и эмоциональное по характеру обучение, развивается через эффективное воплощение урока для разнородного класса.

Но поддержка всех без исключения обучающихся должна осуществляться как со стороны учителя, так и со стороны родителей. Таким образом, формулируется еще одно требование к педагогическим работникам немецкой школы – необходимость организовывать и проводить совместную работу с родителями, педагогами и другими участниками образовательного процесса.

Еще наиболее значимое требование, по мнению немецких исследователей Урсулы Билински и Ёзефа Рютцеля, заключается в принятии педагогом ответственности за самообразование, которое должно осуществляться через непрерывную профессиональную подготовку [Döttinger Ina].

Таким образом, на базе более тридцатилетнего опыта инклюзивного обучения в Германии можно утверждать, что подготовка социально-педагогических кадров являются в Германии одним из самых важных условий успешной реализации инклюзивного обучения. Прежде всего, это касается их повседневной педагогической работы, но не исчерпывается ею. Как члены общества, они своими взглядами, своим поведением могут существенно влиять на становление положительного общественного отношения к социальному включению лиц различного возраста с нарушениями развития.

1.3. Подготовка социально-педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в России

Цель данного параграфа – рассмотреть реализацию подготовки социально-педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в современных условиях России.

Процесс внедрения инклюзии в образовательные организации коснулся российских образовательных учреждений, следовательно, потребность в специальных социально-педагогических кадрах для работы с детьми с ОВЗ также является актуальной в настоящее время.

Государственный заказ подразумевает обеспечение всех образовательных учреждений специальными кадрами для работы в инклюзивном пространстве, для обеспечения успешного образования детей с ОВЗ.

Согласно пункту 12 статьи 79 «Организация получения образования обучающимися с ОВЗ» указывает на то что, своей задачей государство видит обеспечение подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ, которые владеют методами воспитания и обучения детей с ОВЗ.

Современные нормативно-правовые документы, такие как «Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами», также фиксируют факт организации системной подготовки социально-педагогических работников, которые реализуют новые подходы к образованию детей с ОВЗ.

Также следует отметить, что на данный момент существует ФГОС НОО ОВЗ, что показывает активную работу над обеспечением образования детей с ОВЗ, а также определена последовательность введения ФГОС ОВЗ:

- 2017-2018 уч.г. — 1 и 2 классы;
- 2018-2019 уч.г. — 1,2 и 3 классы;
- 2019-2020 уч.г. — 1,2,3 и 4 классы.

Как верно отмечает С.В. Алёхина: «нехватка кадров и недостаточная подготовка педагогов для осуществления образования детей с ОВЗ, а также

специалистов сопровождения, является важной характеристикой современного этапа развития инклюзивного образования в России. Необходимо понимать, что самое главное условие успешного внедрения инклюзии в образовательное пространство заключается в не срочном создании новой системы подготовки педагогов, а в планомерное и, главное, качественное изменение всей системы образования и приобретения новых ценностей» [2].

Системные институциональные изменения не происходят быстро, здесь следует помнить не только про изменение системы подготовки, обеспечение финансовой составляющей, но, что самое трудное, изменение в профессиональном мышлении и сознании педагогов, то есть психологии педагога, как будущих, так и педагогов массовых школ и других образовательных организаций.

С введением новых требований, педагоги обнаруживают на своем пути массу проблем, которые нужно решать незамедлительно. Перед педагогами, которые уже работают в образовательных учреждениях, ставятся новые задачи, которые они не в состоянии решить, в силу своей неопытности и отсутствия должной подготовки.

Пока процесс создания повсеместной системы переподготовки кадров шаг за шагом реализуется, многие социально-педагогические кадры уже работают в разнородных классах, где обучается 27 человек, из них 2 ребенка с ОВЗ, проводить беседы с родителями детей с ОВЗ, учиться учитывать особенные потребности таких детей, в совокупности своей реализует образование детей с ОВЗ без переподготовки, используя имеющиеся знания из основ педагогики и психологии, полученных во время своего обучения в вузе. Такой путь крайне затруднителен, хотя и может принести положительные результаты, однако, он скорее принесет больше трудностей, которые с течением времени решать на государственном и региональном уровне будет сложнее.

Вывод однозначен – будущие социально-педагогические работники должны пройти качественную и системную подготовку, а все специалисты, занятые в трудовой деятельности, должны пройти специальную переподготовку, курсы повышения квалификации.

В России на данный момент ведется работа над созданием системы подготовки и переподготовки, однако, за это время уже создано большое количество экспериментальных площадок, имеется некоторый опыт по организации переподготовки, который мы рассмотрим в данном параграфе.

При рассмотрении переподготовки педагогов, которая реализуется в настоящее время, следует отметить, что задача ее выполнения стоит перед образовательной организацией, в которой работает специалист.

На данный момент курсы повышения квалификации необходимо проходить специалистам дошкольных, специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений.

При переподготовке у педагогов есть возможность прохождения программы повышения квалификации:

- по преподаваемому предмету (педагоги - предметники) с изучением особенностей преподавания предмета обучающемуся с ОВЗ;

- непосредственно по организации психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях общего образования [46].

Так, начиная с 2014 года и по настоящее время Московский городской педагогический университет ведет разработки дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Пример таких программ является «Организация инклюзивного образования детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях».

Согласно изученным нами источникам, программа готовит социально-педагогические кадры к организации и реализации образования детей с ОВЗ.

В данной программе:

-освещают накопленный иностранными государствами и российскими опыт по осуществлению инклюзивного образования;

-специалистов знакомят с теорией и историей инклюзивного образования;

-информируют о моделях сопровождения и взаимодействия с детьми с ОВЗ, а также о способах реализации образования в разнородном классе;

-формируют практические умения и навыки по созданию специальных условий для предоставления детям с ОВЗ равного доступа к образованию, с учетом рекомендаций ПМПК;

-обучают технологиям адаптации образовательных программ с учетом принципов реализации разноуровневого обучения [23].

По окончании прохождения программы, продолжительностью 72 часа, слушателю выдается удостоверение о повышении квалификации установленного образца.

Остановим свое внимание на системе повышения квалификации педагогических работников для работы с детьми с ОВЗ, которая была создана одновременно с формированием региональной политики, направленной на инклюзию детей с ОВЗ и созданием центра специального образования Самарской области как учреждения повышения квалификации.

Помимо основных направлений, рассматриваемых во время прохождения курса, которые совпадают с направлениями Московского городского педагогического университета, можем отметить еще несколько рассматриваемых аспектов:

- обучение применению специализированных компьютерных программ при обучении и воспитании детей с ОВЗ;

- обучение применения специального оборудования при работе с детьми с ОВЗ;

- психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ;

- психологическое консультирование семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Согласно данным на 2017 год, более 30 % педагогов прошли курсы повышения квалификации.

Следующий вариант реализации подготовки социально-педагогических работников осуществляется в Москве в другой организации «Городской экспериментальной площадки по внедрению инклюзивного образования усилиями специалистов Центрального окружного управления образованием г. Москвы». В рамках деятельности была создана модель инклюзивной образовательной вертикали, а также находится в процессе создания методологическая база для расширения инклюзивного пространства Москвы.

В настоящее время данная организация объединила свои усилия с Московским психолого-педагогическим университетом. В совместной деятельности была создана модульная система обучения специалистов. Ориентирована модель на подготовку педагогов в инклюзивном образовательном пространстве.

Занятия, продолжительностью в 72 часа, проходят в форме междисциплинарного консилиумного разбора, а также стажировки на рабочих местах. Также предусматривается программа длительностью в 3-4 ак.ч., если это разбор отдельного случая.

В РГПУ им. А.И. Герцена также создана своя система переподготовки и повышения квалификации, которое осуществляет непрерывное образование и обеспечивает современной профессионально значимой информацией.

Также хотим упомянуть еще одну программу университета под названием «Гуманитарные технологии в социальной сфере», которая занимается разработкой вопросов по изучению инклюзивного образования, а также разработкой кадровых вопросов.

Помимо этого университет осуществляет сотрудничество со школами и таким образом осуществляет свои идеи, например, когда преподаватели, прошедшие подготовку, выполняют роль консультантов по отношению к молодым педагогам, так называемый корпоративный менеджмент.

Помимо всех вышеперечисленных функционирующих программ хотим отметить другие предложения по успешной подготовке социально-педагогических кадров. Так, А.С. Сиротюк обращает внимание на необходимость введения специального компонента, а именно введение специальных курсов, волонтерства. По мнению автора только такой подход будет отражать полную модель подготовки педагога к работе с детьми с ОВЗ с самого начального этапа [20].

Н.Я. Семаго видит успешность реализации подготовки в креативных формах, например, в качестве «играющих тренеров», что делает процесс обучения более оживленным, настоящим, неформальным и, что важно, практикоориентированным. К таким формам Н.Я. Семаго предлагает задействовать не только специалистов, проходящих переподготовку, но администрацию школы.

В городах России осуществляется переподготовка специалистов. Однако, в данный момент еще одной проблемой, помимо обеспечения прохождения переподготовки, является нехватка социально-педагогических кадров в образовательных учреждениях. Далее рассмотрим, каким образом в настоящее время осуществляется подготовка будущих специалистов в вузах.

Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется учителем, причем не только учителем, а целой командой педагогов и специалистов - коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве.

В российских образовательных организациях на данный момент ощущается нехватка следующих специалистов, некоторые из них являются относительно новыми:

- учителя-логопеды;
- педагоги-дефектологи (тифлопедагог);
- тьюторы;
- ассистенты (помощники)
- координаторы по инклюзии.

В настоящее время уже имеются стандарты для некоторых педагогических работников:

1)Профессиональный стандарт: Педагог-психолог (психолог в сфере образования);

2)Проф.стандарт: Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья;

3)Проф.стандарт тьютора, "Специалист в области воспитания".

Квалификация специалистов имеет большую роль и оказывает влияние на реализацию инклюзивного образования детей с ОВЗ, поскольку правильно построенная организация занятия благотворно влияет на успеваемость всех обучающихся класса.

Осуществление подготовки будущих специалистов в российских вузах осуществляется в рамках психолого-педагогического направления (бакалавр – магистр).

Во все изучаемые курсы включено знакомство с основными принципами инклюзии:

- «Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья»;

- «Инновационные технологии нарушений психического развития в Лекотеке»;

- «Организация и содержание специальной психологической помощи детям с ОВЗ»;

- «Общеметодические аспекты обучения в специальных образовательных учреждениях»;

- «Специальная педагогика»;

- «Специальная психология».

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО 3+) нового поколения указаны такие укрупненные группы направлений (далее УГНП), как физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура),

педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, специальное (дефектологическое) образование, профессиональное обучение (по отраслям), педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Первым университетом в России, который начал подготовку магистров инклюзивного образования, стал Московский психолого-педагогический университет. В настоящий момент по программе бакалавриата также осуществляется обучение. Произошло это в 2010 году, когда еще отсутствовала имеющаяся на сегодняшний момент нормативная база и должность будущего выпускника. Также отсутствовало и будущее место работы, поскольку на тот момент не было острой необходимости в специалистах такого рода. Теперь у этой специальности есть название – координатор по инклюзии.

За основу для создания данной программы был взят принцип дифференцированной подготовки, который реализовался через 3 курса на выбор:

1. Проектирование образовательных программ, видов и форм обучения в дошкольном образовании;
2. Проектирование и разработка коррекционно-развивающих программ работы с детьми дошкольного возраста;
3. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в условиях инклюзивного процесса в ДОУ.

Так, правильно организованная профессиональная поддержка педагогических работников по переходу к инклюзивному образованию будет способна удовлетворить потребности личности — в самосовершенствовании, а общества — в формировании социально активного и адаптирующегося к изменяющимся условиям жизни и деятельности как педагога, так и ученика.

Как отмечает В.В. Рубцов: ««...конкретные виды деятельности взрослых и самих детей становятся в этом случае условием развития учащихся, а формирование требуемых компетенций выступает как результат

возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося» (1.).

По мнению А.Н. Гамаюновой: «подготовка социально-педагогических кадров будет эффективной в том случае, если акцент будет ставиться при подготовке не только уровень профессиональной подготовки, но и на уровень психологической подготовки, а также на формирование мотивационно-ценностной и рефлексивно-оценочной деятельности» [20].

Становится очевидным, что в современных условиях реализации инклюзивного образования необходимо создание совершенно другой системы подготовки социально-педагогических кадров. Важной проблемой на данный момент является психологическая и профессиональная неготовность, которая, как правило, является гарантом успешной деятельности, успешностью выбора того или иного метода при работе с детьми с ОВЗ.

Также считаем важным отметить, что не стоит убирать из поля зрения не только социально-педагогические кадры, но и непосредственно административных работников организаций, а также специалистов органов управления образованием.

Таким образом, следует заключить, что для современного этапа становления инклюзивного образования подготовка социально-педагогических кадров имеет большое значение. Университетами, а также дополнительными специальными организациями ведется активная разработка программ по профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации. Ведется осмысление уже имеющегося отечественного опыта инклюзивного образования, пропаганда имеющегося опыта инклюзивного образования, а также выявление зарубежного опыта стран, которые находятся по этапам реализации инклюзивного образования выше. Наличие качественной системы подготовки социально-педагогических кадров будет способствовать обеспечению качественной подготовки

специалистов и, как следствие, обеспечение качественного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Глава 2. Анализ условий подготовки социально-педагогических кадров, осуществляющих образование детей с ограниченными возможностями здоровья

2.1. Диагностика готовности социально-педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования

Организация опытно-экспериментальной работы предполагала решение следующей задачи - выявить уровень готовности социально-педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования.

Для проведения исследования нами была составлена анкета на немецком и русском языке, состоящая из 12 вопросов. При составлении анкеты мы опирались на диагностические методики, определяющие готовность педагогов к реализации инклюзивного образования (Буренина Е.Е. анкета: «Диагностика готовности педагогов к реализации инклюзивного образования») и (Самарцева Е.Г. «Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования к осуществлению инклюзивного обучения»)[27], [40].

Составленные вопросы были направлены как на изучение мотивации и личностной заинтересованности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, так и на выявление профессиональной педагогической толерантности.

В конце 2016 года анкета была размещена на сайте www.simpol.ru на немецком и русском языке. Анкетирование проводилось до апреля 2018 года.

Количество респондентов, ответивших на вопросы анкеты составило 134 человека.

Из России в анкетировании приняло участие 100 человек следующих регионов России: Пензенской области (42), Москвы и Московской области (11), Санкт-Петербурга и Ленинградской области (9), Самарской области (7), Нижегородской области (4), Мурманской области (4), Кировской области (4), Свердловской области (1), Амурской области (2), Республики Крым (2), Владимирской области (2), Астраханской области (2), Архангельской области (2), Тамбовской области (2), Липецкой области (1), Новосибирской области (1), Ростовской области (1).

В Германии в анкетировании приняло участие 34 человека, реализующих социально-педагогическую работу из следующих федеральных земель: Mecklenburg Vorpommern (9), Schleswig-Holstein (9), Hamburg (7), Berlin (7), Brandenburg (1), Sachsen (1).

Уровень психологической и профессиональной готовности педагогов в условиях инклюзивного образования устанавливался с использованием следующих критериев готовности:

- Мотивационно-ценностный (ценностные ориентации)
- Рефлексивно-оценочный (анализ проделанного)

Данные критерии явились основанием для подбора и разработки необходимого диагностического инструментария.

Ведущими методами исследования на констатирующем этапе стали следующие:

- анкетирование
- беседа
- математические методы обработки данных
- количественный и качественный анализ результатов анкетирования

Анкетирование состояло из **3 блоков**.

В первом блоке была собрана основная информация о педагогах, принявших участие в анкетировании, а именно:

1. Место работы респондента;
2. Занимаемая должность в образовательном учреждении;

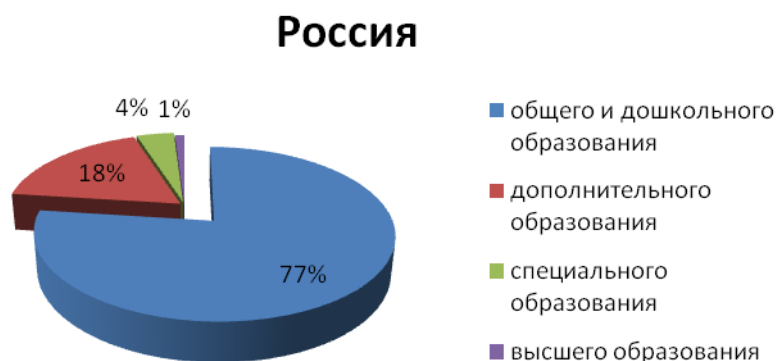
3. Общий педагогический стаж.

1. Место работы респондента (Россия)

77 % респондентов России – работники начального и общего среднего образования.

18 % составили работники дополнительного образования.

4% респондентов представляют учреждения специального образования.



Место работы респондента (Германия)

Отметим на однородность организаций, полученных при сборе информации анкетирования. Число опрошенных педагогов Германии, работающих в организациях начального и общего среднего образования превысило 96 %.

4 % респондентов составили педагогические работники дополнительного образования.



2. Занимаемая должность (Россия)

Больше половины респондентов (54%) составили учителя начальных

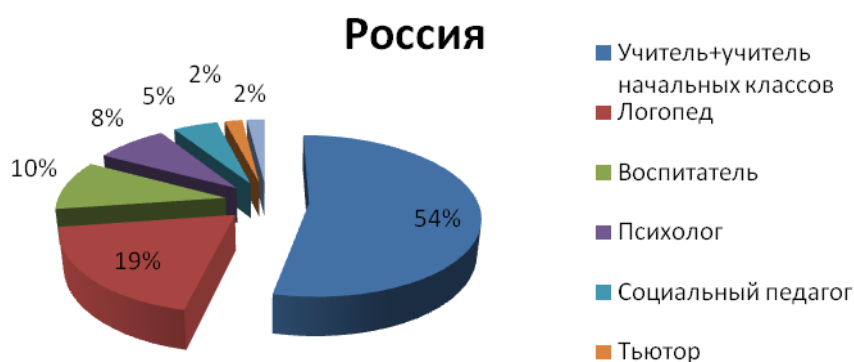
классов и учителя-предметники.

19% представляют логопеды.

10% составили воспитатели.

В анкетировании также приняли участие психологи (8%), социальные педагоги(5%) и тьюторы(2%).

Отметим, что в анкетировании принял участие 1 координатор по инклюзии.



Занимаемая должность (Германия)

Большую часть опрошенных респондентов Германии также составили учителя начальных классов и учителя-предметники (87 %).

Считаем важным отметить, что в отличие от результатов России в анкетировании Германии активно принимали участие вторые педагоги и составили 9% от общего числа респондентов.

4% - воспитатели образовательных организаций, которые осуществляют работы с детьми как в учебное, так и во внеурочное время.

Отметим, что в анкетировании приняла участие Kirsten Erb, заведующая по инклюзивной работе, педагог начальной школы им. Монтессори в Берлине (Freie Montessori Schule Berlin).



3. Общий педагогический стаж работы (Россия)

В данном блоке мы рассматриваем общий стаж педагогов, не затрагивая наличие у респондентов переподготовки и опыта работы с детьми с ОВЗ.

Таким образом, в анкетировании приняли участие молодые педагоги(34%), которые только закончили высшие учебные заведения и впервые начинают работу в педагогической области, и составляют 1/3 всех опрошенных респондентов.

Ровно такую же часть составили педагоги, чей стаж равняется 2-5 годам в образовательном учреждении.

Меньше половины опрошенных педагогов (35%) представили работники учреждений, которые успели внести весомый вклад в образовательное учреждение, в котором работают. Педагоги со стажем 6-10 лет составили 18%, а 17% педагогов работает в образовании на протяжении 10 лет и более.



Общий педагогический стаж (Германия)

Несколько отличаются полученные результаты анкетирования в Германии. Больше половины респондентов имеют опыт работы от 2 до 5 лет, что составляет 55%.

Педагоги, чей стаж пока что не составляет года, составили 39 % от количества опрошенных респондентов.

Меньшую часть, а именно 5% педагогов работает в учреждении 6-10 лет, и лишь 1% педагогов работает более 10 лет.



Во втором блоке рассмотрена информация, непосредственно касающаяся работы педагогов с детьми с ОВЗ.

1.Наличие/отсутствие опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья;

2. Наличие/отсутствие прохождения переподготовки для работы;

3.Уровень психологической и профессиональной готовности к взаимодействию с детьми с ОВЗ.

1. Наличие/отсутствие опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ).

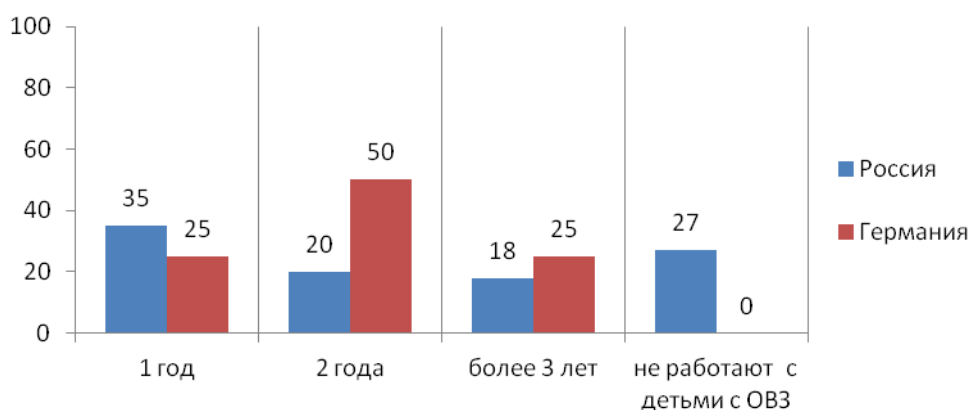
По результатам обработки анкет, следует отметить два важных аспекта, которые позволяют нам сделать определенные выводы:

И в России и в Германии в образовательных учреждениях работают педагоги, которые имеют высшее педагогическое образование, но не проходили переподготовку к работе с детьми с ОВЗ, однако работают с ними на протяжении 2 и более лет. Также, согласно обработке предыдущих ответов, отметим, что большую часть не прошедших переподготовку составляют педагоги, чей стаж превышает 2-5 лет.

Считаем необходимым отметить, что все респонденты Германии,

принявшие участие в анкетировании работают с детьми с ОВЗ. 25% педагогов работает с детьми с ОВЗ первый год, половина респондентов(50%) работает с детьми с ОВЗ уже 2 года, 25% - более 3 лет.

В России 27% респондентов отмечают, что не работают с детьми с ОВЗ. 35% педагогов работают первый год, 20% - 2 года и только 18% работает с детьми с ОВЗ более 3 лет.



2.Наличие/отсутствие прохождения подготовки к работе с детьми с ОВЗ (Россия, Германия)

Вновь отметим, что 27 % опрошенных педагогов в России не проходили и не работают с детьми ОВЗ.

Далее переходим к педагогам, которые не проходили подготовку, однако работают с детьми с ОВЗ. Число таких педагогов составляет 35 %. Это половина от числа педагогов, работающих с детьми с ОВЗ.

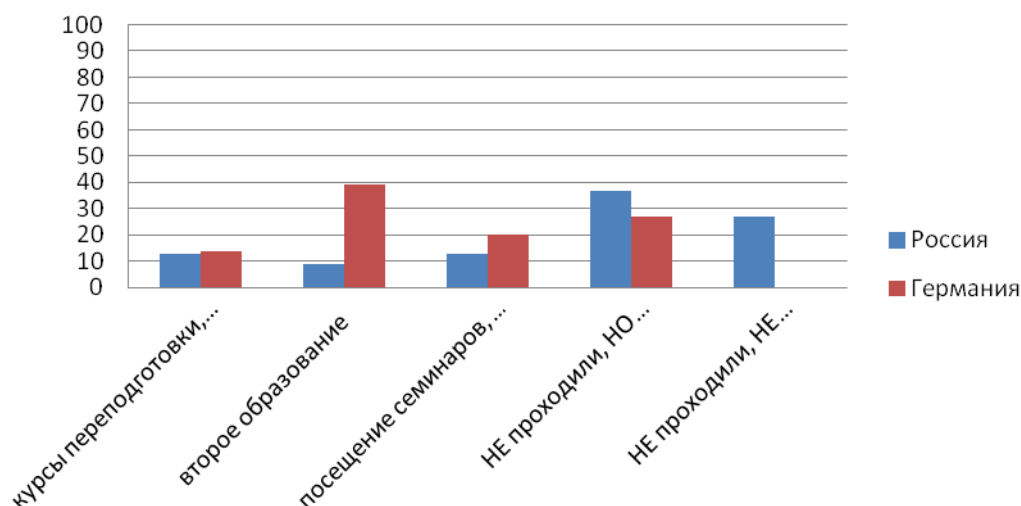
Почти 38% проходили подготовку, 13% из них прошли курсы повышения квалификации, столько же посетили семинары и лекции. И лишь малая часть опрошенных (9%) педагогов отметила, что получила второе образование.

Значительно отличаются результаты полученных данных в Германии. 100% опрошенных респондентов ответили, что работают с детьми с ОВЗ.

Почти четверть (24%) педагогов ответили, что подготовку не проходили. 76 % из них прошли подготовку. Большая часть педагогов, а именно 39%, что составляет $\frac{1}{2}$ проходивших подготовку, получила второе

высшее образование.

А 14% респондентов прошли курсы переподготовки, и 3% отметили, что проходили специальную программу в школе.



3. Уровень профессиональной и психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ. (Россия и Германия)

Больше половины опрошенных респондентов России считают себя не готовыми ни морально, ни психологически к работе с детьми с ОВЗ. Отметим, что половина респондентов из этого числа не работает с детьми с ОВЗ.

10% считают, что готовы только психологически.

Из этих 10 % - 4 процента, это педагоги, которые работают первый год. Остальные проходили курсы переподготовки, однако считают, что этого недостаточно.

Более десятой части педагогов (12%) считают себя готовыми профессионально, овладевшими базовыми знаниями. Однако, они, в тоже время, все еще испытывают трудности на психологическом уровне. Считаем важным отметить, что из этого числа, 6% не проходили переподготовку, но работают с детьми с ОВЗ.

Лишь 21% опрошенных респондентов считает себя и морально и профессионально готовыми к работе с детьми с ОВЗ.

Десятая часть респондентов получили второе высшее образование. Только 4% не проходили переподготовку, но работают с детьми с ОВЗ. Остальная часть проходила курсы повышения квалификации.

Считаем важным отметить, что из числа педагогов, которые ответили, что готовы психологически и морально (21%), 11% считают, что дети с ОВЗ должны обучаться в специализированных образовательных организациях.

В Германии 23% педагогов считают себя не готовыми к работе с детьми с ОВЗ, при этом отметим, что, тем не менее, педагоги работают с данной категорией детей.

35% респондентов отмечают, что готовы только психологически. Опрошенные респонденты также утверждают, что подготовку они прошли, но как осуществлять полученный опыт на практике пока что не представляют.

25% педагогов напротив считает, что все необходимые знания получили, однако на психологическом уровне все еще испытывают трудности.

17% опрошенных респондентов не готовы к работе, однако работаю с детьми с ОВЗ.

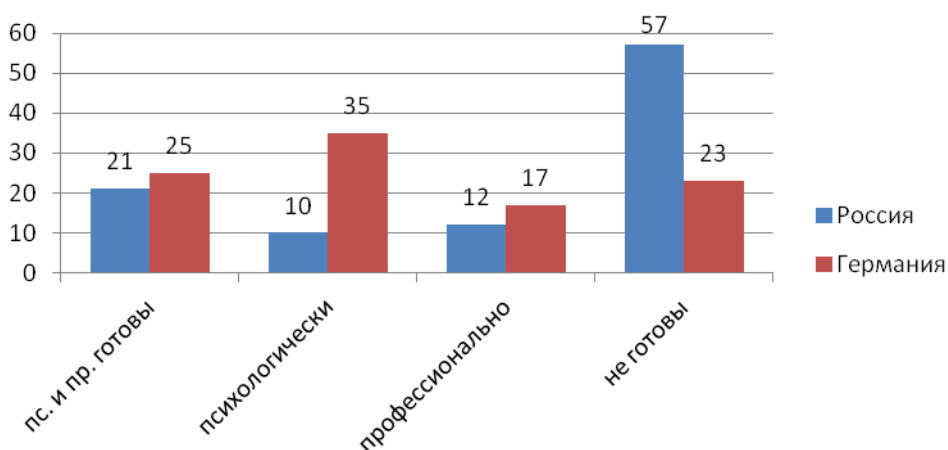


Рис. 12. Соотношение результатов анкетирования

В третьем блоке мы рассматриваем:

- 1.Наличие/отсутствие в образовательной организации совместного обучения детей;
- 2.Трудности при работе педагогов с детьми с ОВЗ;
- 3.Мнение педагогов по поводу формы обучения детей.

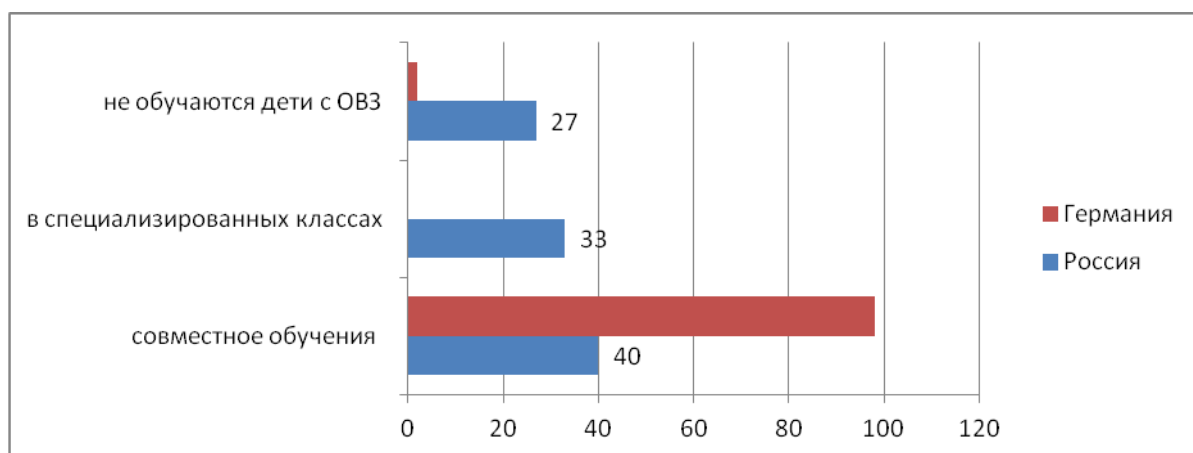
1. Наличие и отсутствие в образовательной организации совместного обучения детей. (Россия и Германия)

Лишь 40% опрошенных педагогов российских образовательных учреждений отметили совместное обучение детей с ОВЗ в образовательной организации.

В 33% организаций дети с ОВЗ обучаются в специализированных классах.

В 27% образовательных организаций не обучаются дети с ОВЗ.

Полученные результаты анкетирования в Германии заметно отличаются от российских результатов. В каждой образовательной организации Германии (за исключением одной), в которой работают педагогические работники, организовано совместное обучение. Дети с ОВЗ не обучаются в специальных классах, что говорит о полном распространении в федеральных землях Германии совместного обучения.



2.Трудности при работе педагогов с детьми с ОВЗ (Россия и Германия)

Наибольшую трудность при работе с детьми с ОВЗ, по мнению российских педагогов, составляют дети с нарушением общения и поведения, этот факт указал 59 % опрошенных.

19% педагогов находят трудной работу с детьми с нарушениями интеллекта.

22% затруднились ответить на вопрос, с какой категорией работать сложнее.

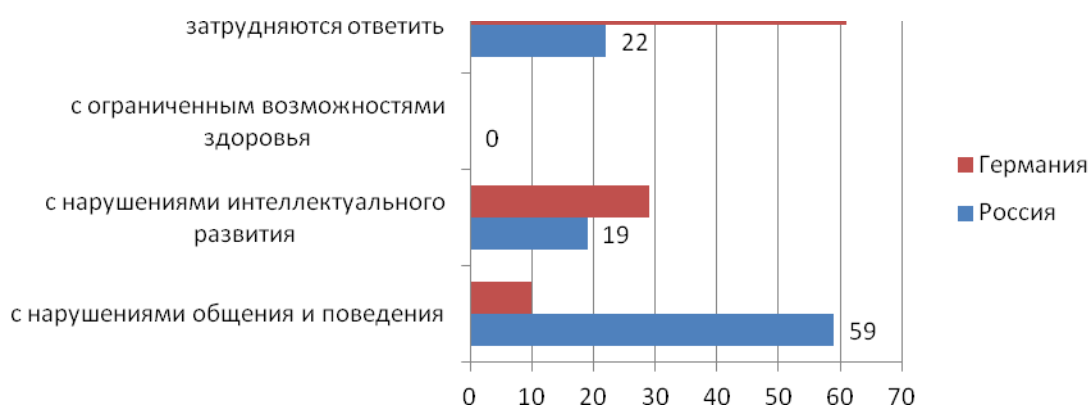
Считаем важным отметить тот факт, что ни один респондент не отметил работу с детьми с ОВЗ трудной.

В Германии больше половины опрошенных респондентов затруднились ответить на данный вопрос (61%).

29% находят затруднительной работу с детьми с нарушением интеллектуального развития. Опрошенные педагоги отмечают, что самая большая трудность состоит в том, чтобы уделять равное внимание всему классу, чтобы никто не отставал по программе.

10% считают, что самая трудная категория детей - это дети с нарушением общения поведения.

Следует отметить, что и в данном случае ни один респондент не отметил работу с детьми с ОВЗ наиболее затруднительной.



3. Мнение педагогов по поводу формы обучения детей (Россия и Германия)

На вопрос, где лучше осуществлять процесс обучения детей с ОВЗ, мнения разделились. Так 4% процента опрошенных педагогов российских образовательных учреждений затруднились ответить на вопрос.

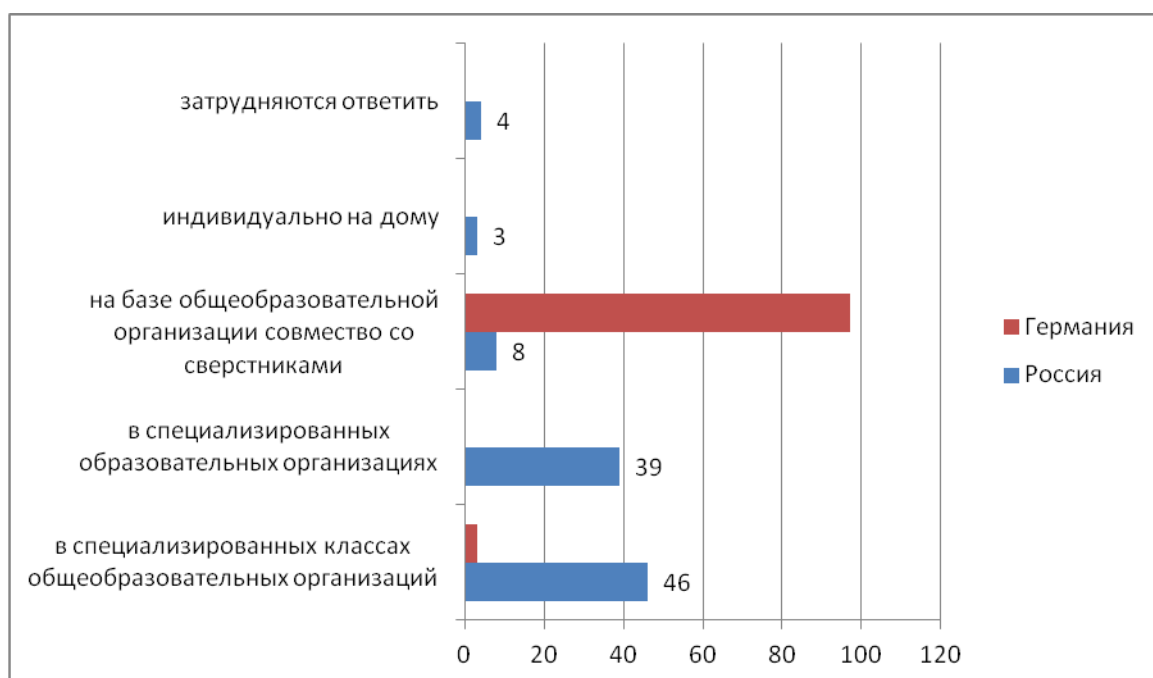
Почти половина опрошенных, а именно 46% считает, что обучение детей с ОВЗ необходимо осуществлять в общеобразовательных организациях, однако в специализированных классах, то есть отдельно от остальных детей. Половину из 46% педагогов с данным мнением составляют педагоги, чей стаж не превышает 5 лет. 20 из них не проходили подготовку, но работают с детьми.

39% педагогов выступают за то, чтобы дети обучались в специализированных образовательных организациях.

8% отмечают, что обучение необходимо проводить совместное. Отметим, что 3 % это педагога, чей стаж составляет 1 год, остальную часть представляют 5-10 лет. У 6% из них организовано совместное обучение. Также 5% не проходили, но работают с детьми с ОВЗ.

3% за то, чтобы дети обучались индивидуально на дому.

В Германии 3% процента опрошенных отметили, чтобы обучение должно проводиться в общеобразовательной организации, но в разных классах. Остальные 97% педагогов выбрали вариант совместного обучения.



В четвертом блоке мы привели результаты по следующим пунктам:

1. Наличие в школе узких специалистов;
2. Что еще необходимо школе для успешной реализации инклюзивного образования;
3. Готовность образовательных учреждений к инклюзивным нововведениям.

1. Наличие в школе узких специалистов (Россия и Германия)

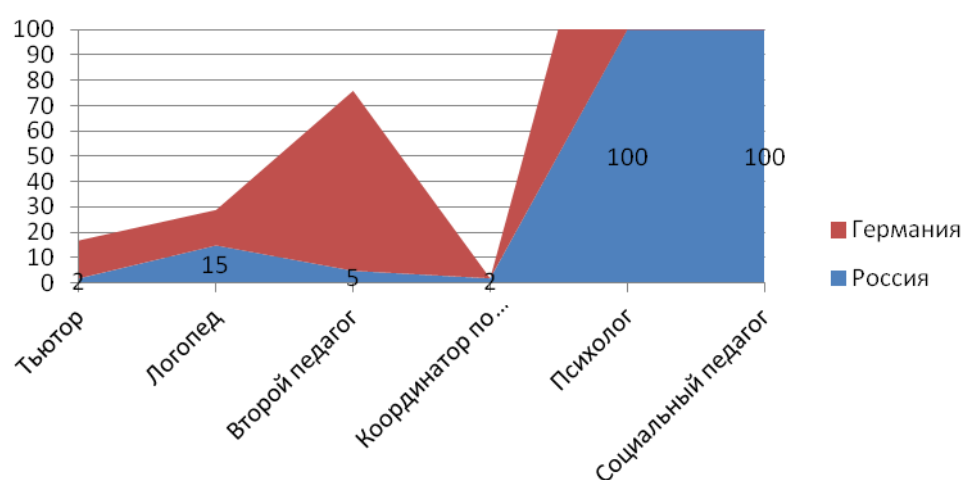
Считаем важным отметить, что все опрошенные респонденты России и Германии указали на наличие в образовательной организации психолога и социального педагога.

Между тем 76% из них указали на наличие в учреждении только лишь психолога и социального педагога. 15% педагогов отмечают, что в школе присутствует логопед. 5% респондентов отметили, что в классах присутствует второй педагог. 2% респондентов указали на наличие в школе координатора по инклюзии и тьютора.

В Германии 71 % опрошенных педагогов отмечают, что в школе помимо социального педагога и психолога присутствуют 2 педагога, которые проводят занятия вдвоем, каждый из педагогов выполняет определенную

функцию. Первый педагог – учитель-предметник, который работает непосредственно с учебным материалом для всего класса, второй педагог находится непосредственно рядом с детьми с ограниченными возможностями здоровья, помогает разобрать материал.

14 % отметили, что в школе помимо второго педагога присутствует логопед, который занимается со школьниками после занятий. 15 % педагогов указали на наличие в образовательном учреждении тьюторов. В школах, где отсутствуют тьюторы, обязанность тьютора выполняет второй педагог.



2. Что необходимо для эффективной реализации инклюзивного образования. (Россия и Германия)

На вопрос, что необходимо для эффективной реализации инклюзивного подхода в образовательных организациях, большая часть, а именно 38% респондентов России выступают за разработку программ для детей и родителей учащихся.

32% считает, что необходимо повысить заработную плату за работу в классах, где обучаются дети с ОВЗ, поскольку это значительно усложняет процесс проведения урока. Данный ответ объясняет следующее.

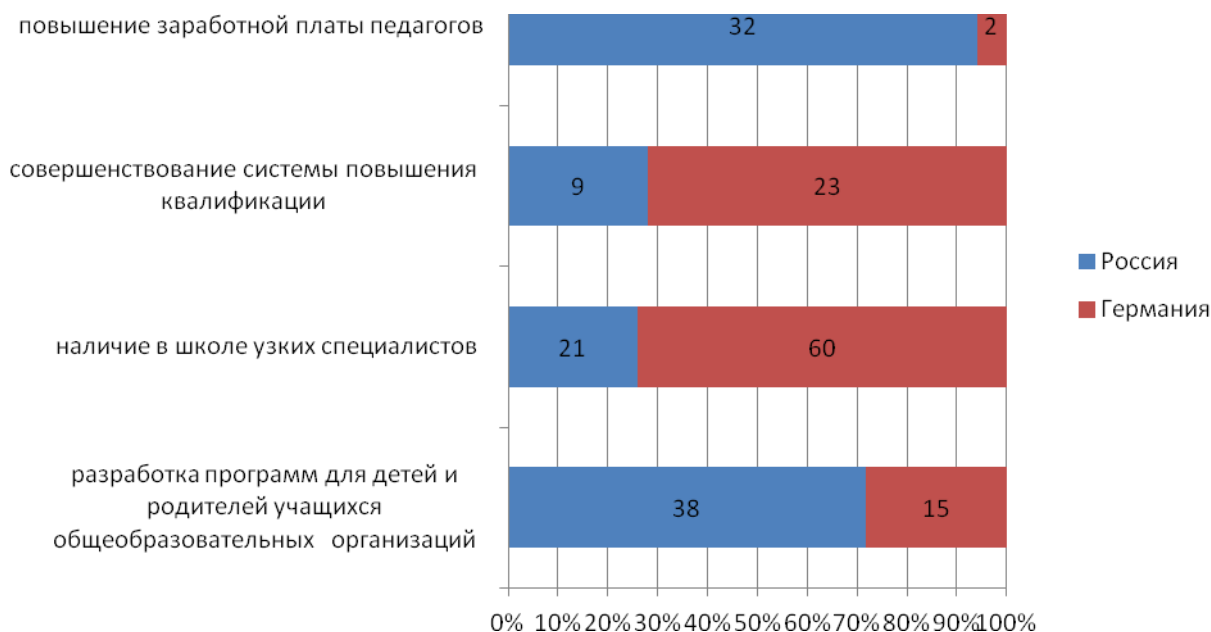
23% выступают за наличие в школе узких специалистов для работы с детьми с ОВЗ, в том числе второго педагога, без которого проведение занятия значительно усложняется. Таким образом, 1 педагог не справляется на занятии в классе, где дети с ОВЗ обучаются совместно с остальными

детьми.

В то время как 71% опрошенных в Германии ответили, что в школе на уроке присутствуют 2 педагога, на вопрос чего не хватает на данный момент, вновь указывают на нехватку в школе более узких специалистов. Данный фактор указало 60% опрошенных респондентов.

23% педагога указывают на необходимость совершенствования системы повышения квалификации.

15% респондентов выступают за разработку специальных программ по работе с детьми с ОВЗ и их родителями, а также с остальным классом.



3. Готовность образовательных организация к внедрению инклюзии. (Россия и Германия)

38% считает социально-педагогических кадров считает, что российские образовательные учреждения не готовы к внедрению инклюзии.

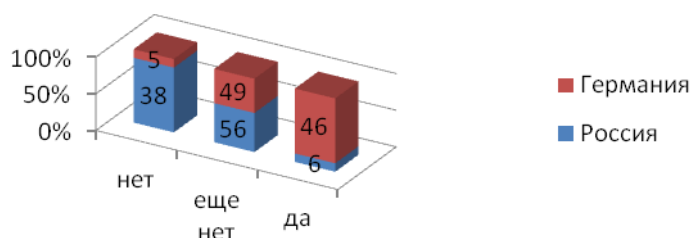
56 процентов респондентов сомневается, что в данный момент российские учреждения готовы, однако первые шаги предприняты.

6% считают, что российские учреждения готовы.

Иного мнения придерживаются педагоги из Германии. Почита половина респондентов (46%) считают, что немецкие образовательные учреждения уже готовы к внедрению инклюзии.

Вторая половина педагогов (49%) затрудняются утвердительно ответить на вопрос, но считают, что в данный момент учреждения еще не готовы.

Лишь 5% педагогов считают, что готовность немецких образовательных учреждений произойдет не скоро.



В анкетировании принял участие педагог и преподаватель университета коррекционной и специальной педагогики, а также преподаватель народной и коррекционной школы (Volks- und B`sonderschule) Франц Ёзеф Неффе (Franz Josef Neffe).

Франц Неффе работает с детьми с ОВЗ уже много лет, в свое время он получил специальное образование в университете, но не считает, что оно является основной составляющей успешной работы с детьми с ОВЗ и ему много пришлось учиться самостоятельно, заниматься самообразованием на протяжении всей жизни, поскольку данную проблему невозможно изучить до конца.

На вопрос, что важно сейчас реализовать в образовательных организациях Германии, ответил, что необходимо освобождение педагогов от бумажных отчетностей. Поскольку современный учитель в виду своей занятости подготовки отчетов, так называемых «бумажных поездов», не

находит сил и времени на углубленное изучение инклюзивных процессов и детей как детей, а не как обучающихся.

Франц Неффе считает, что в современных школах отсутствует так называемый «школьный дух». Исходя из этого, педагоги не имеют душевного внутреннего спокойствия и гармонии с собой. Педагог думает только о том, какой план ему предстоит выполнить на сегодня.

На вопрос, где осуществлять образование обучение детей с ОВЗ, Франц Неффе затрудняется ответить. По его мнению, само учреждение и его название не имеет значения. Ему знакомы многие коррекционные школы в Германии, в которых обучаются дети с ОВЗ отдельно от обычных детей. Однако, они в результате чувствуют себя хорошо и успешно интегрируются в общество, поскольку они не закрыты 24 часа в сутки дома или в классе, такие дети постоянно взаимодействуют с обычными учениками из других школ на мероприятиях и т.д., которые проводятся систематически. Поэтому основное внимание ни поддержку необходимо оказывать педагогам, которые создают благоприятную атмосферу в учреждении. Это намного сложнее и важнее чем сам процесс преподавания. Педагоги – это фундамент толерантного общества.

На вопрос, готовы ли немецкие учреждения к инклюзии, Франц Неффе отвечает отрицательно. По его мнению, Германия уже давно создала «шаблон успешной инклюзии», это слово давно на слуху у всего общества, но никто до конца так и не понимает всю суть данного процесса. Основная внешняя оболочка инклюзии уже давно успешно функционирует, социально-педагогические кадры получают поддержку и т.д. Но в Германии нет окончательной целостности, из-за чего возникает путаница и трудность при согласовании тех или иных вопросов, касающихся инклюзии, а также подготовки социально-педагогических кадров.

Проблема заключается не в инклюзии или эксклюзии. Вопрос в том, какая атмосфера царит в школах, качество атмосферы. Каждая организация внутри себя должна прийти к единению и общему понимают, что они

делают. А пока что это педагогически грамотно сформулированный хаос.

Таким образом, обучение детей с ОВЗ могут облегчить следующие факторы:

- избавление от «бумажных поездов»;

- отсутствие давления на детей с ОВЗ со стороны общества, для чего необходимо создание целостной системы. В школе необходимы специальные критерии, педагогам предстоит научиться «по-другому» оценивать всех детей, включая детей с ОВЗ, детям с ОВЗ не должно думать о том, может ли он пойти куда-то, есть ли там необходимые условия, разрешено ли туда приходит людям с ОВЗ. Это все должно быть предоставлено.

- отсутствие давления на педагогов. Педагоги должны знать, должны определенным образом себя вести, должны, должны, должны. Им никогда никто ничего не должен, лишь педагоги всегда в долгу перед обществом, родителями, учениками, будущим поколением. Профессию педагога относится к «группе риска» по частоте нарушений здоровья и серьезности протекающих заболеваний. Но у государства есть определенные установки: больше педагогов и специальных кадров, включение детей с ОВЗ. И с каждым годом на педагогов возлагается всё большая и большая ответственность, их знания, согласно требованиям, должны вмещать в себя все знания опытного педагога, психолога, воспитателя, врача, то есть психолого-педагогические и медицинские знания. Не нужно забывать, что на свете существуют не только педагоги и дети с ОВЗ, родители, есть еще десятки миллиардов человек, все они несут ответственность.

Франц Неффе предлагает во всех школах ввести определенную программу, над которой он работает распространяет уже многие годы, под названием «ШКОЛА “Я-МОГУ”» (Ich-kann-Schule). Школа как магнит должна притягивать к себе будущих учеников, излучать спокойствие и свет. Когда школа сама себе организатор, сама создает свои условия. В Германии каждая федеральная земля имеет свои законы, теперь Франц Неффе выступает за то, чтобы каждая школа стала самостоятельной. Лишь, тогда, по

его мнению, возможно организовать успешное обучение.

Таким образом, оценка готовности российских социально-педагогических кадров выглядит следующим образом:

Около трети педагогов российских образовательных организаций находятся на стадии явного или латентного сопротивления инклюзии;

38% педагогов считают, что российские образовательные учреждения не готовы к внедрению инклюзивного образования и не скоро этого достигнут.

Больше половины респондентов (56%) считают, что многие попытки внедрить инклюзивные подходы в учреждения были предприняты, начало положено, однако результаты в данный момент времени заметить трудно.

Лишь 6% опрошенных педагогов считают, что учреждения России уже готовы и успешно реализуют обучение детей с ОВЗ.

Около трети педагогов понимают роль инклюзивного образования в формировании подрастающего поколения, половина признает его приоритетность в развитии системы образования России, но только 16% относятся к инклюзии как позитивному явлению;

Меньше половины учителей согласны обучать детей с ОВЗ в обычной школе, понимают, что эти дети нуждаются в их помощи и готовы приложить все усилия для их успешного обучения, но на условиях достаточной профессиональной переподготовки;

Лишь малая часть опрошенных педагогов обладает по их мнению достаточным уровнем психологической защиты от стрессовых ситуаций, возникающих при обучении детей с ОВЗ;

Оценка готовности немецких социально-педагогических кадров выглядит следующим образом:

Половина педагогов, принявших участие в тестировании считает немецкие учреждения готовыми к переходу на инклюзивное образование, вторая половина педагогов считает, что Германия уже довольно позитивно работает в данном направлении. На это указывает система переподготовки и

подготовки социально-педагогических кадров к работе с детьми с ОВЗ, то есть профессиональных условий, а также архитектурных и экономических.

Лишь 5% считают, что Германия еще не скоро будет готова к инклюзии.

Несмотря на наличие практически во всех классах второго педагога, больше половины опрошенных идут дальше в своих выводах и указывают на недостаток специальных кадров, которые занимаются с детьми с ОВЗ после занятий.

97% респондента высказались за совместное обучение и поддерживают только этот вариант обучения детей с ОВЗ. Педагоги уверены, что только таким образом удастся воспитать толерантное отношение обычных детей к детям с ОВЗ, а в дальнейшем их родителей и всего общества. Дети должны расти и обучаться вместе, учиться помогать друг другу вне зависимости от того, здоровый человек перед ним, или человек, которому требуется помощь в передвижении и самообслуживании. Совместное объединение также поможет социально-педагогическим работникам, в особенности учителям-предметникам и вторым педагогам.

2.2. Условия эффективной подготовки социально-педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья

В данном параграфе мы попытаемся на основе теоретических положений, изложенных в теоретической части работы, об особенностях подготовки социально-педагогических кадров в России и Германии, а также на основе данных, полученных на диагностическом этапе исследования, сформулировать и теоретически обосновать условия эффективной подготовки социально-педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Так, нами было сформулировано 5 условий эффективной подготовки социально-педагогических кадров, обеспечивающих реализацию образования детей с ОВЗ. Заметим, что данные условия актуальны как для России, так и для Германии, с некоторыми различиями, которые мы так же рассмотрим в данном параграфе.

1. Наличие организованной государственной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации для социально-педагогических кадров, реализующих образовательный процесс в условиях инклюзии.

На наш взгляд, основным условием успешной реализации образования детей с ОВЗ наличие эффективной системы подготовки кадров, которая бы отвечала современным квалификационным требованиям. Поэтому считаем важным создание организованной подготовки, переподготовки и повышения квалификации повсеместно и доступно для каждого студента и педагога.

При сравнении системы подготовки в России и Германии, можем заключить, что система подготовки социально-педагогических кадров в Германии в силу своего опыта существования охватывает более широкий спектр возможностей.

В Германии успешно функционирует «Система подготовки кадров в области работы с людьми с ОВЗ». В данном случае, в параграфе 1.2. нами была рассмотрена только схема подготовки социально-педагогических кадров, непосредственно касающаяся реализации образования детей с ОВЗ.

Считаем важным заметить, что в каждой федеральной земле Германии имеются свои стандарты, поскольку согласно конституции ФРГ, федеральные земли имеют право реализовывать задачи государственной важности автономно от других федеральных земель. Поэтому процесс реализации инклюзивного образования в разных землях показывает различные результаты.

Так, в Германии во всех федеральных землях функционирует система 8 уровней подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ОВЗ:

- 1, 2 и 3 уровень составляют волонтеры, стажёры, ассистенты, студенты-практиканты вузов, а также иностранные волонтеры и ассистенты, работающие под руководством организаций FSJ (если возраст волонтера не достигает 27) и BFD (в случае, если возраст волонтера превышает 27 лет).

Первые три ступени не являются профессиональным образованием и отмечаются сертификатом о прохождении инклюзивной практики в образовательных организациях. Участники первых трех уровней не имеют права преподавания и лишь выполняют обязанности, близкие к обязанностям тьютора, однако, более низкого порядка. Благодаря эффективной деятельности участников ступеней, во многих образовательных организациях отсутствует потребность в вспомогательных кадрах на уроках или в проведении мероприятий.

- Начиная с 4 уровня подготовка кадров представляет собой профессиональное образование продолжительностью в 2 или 3,5 года, что является продолжением подготовки участников первых трех уровней, при наличии аттестата об окончании 10 классов.

- При прохождении 5 уровня участники получают профессиональное образование длительностью 3 года, где им присваивается социально-педагогическая квалификация с правом преподавания в детском саду, а также право на осуществление ухода за детьми с ОВЗ в детских садах.

- 6 уровень предполагает обучение в педагогических вузах, получение степени бакалавра, а затем получение права преподавания в образовательных организациях, однако в школе лишь до 10 класса. 6 уровень должны пройти такие социально-педагогические кадры, как: олигофренопедагоги, коррекционные педагоги, тьюторы, вторые педагоги, социальные педагоги.

- На 7 уровне участникам предстоит получить степень магистра, а затем их ждет двухлетняя педагогическая практика в школе (рефендарият).

Успешная сдача государственного экзамена допускает социально-педагогические кадры к работе в 10-13 классах.

Для педагогов, имеющих высшее образование, которые нуждаются в переподготовке и повышении квалификации, предоставляется возможным прохождение переподготовки на 7 уровне.

Осуществляется такая переподготовка и повышение квалификации на базе вузов и специальных образовательных организаций. Существует одна повсеместная организация «Аktion Mensch», которая дает возможность педагогу из одной федеральной земли пройти подготовку в другой, если имеется такая потребность.

В свое время, в каждой федеральной земле функционирует своя организация. К примеру, в Берлине это «Berufsbegleitende Weiterbildung "Unterrichts- und Schulentwicklung für die inklusive Schule»». Данная организация и ее сайт информируют о ближайших семинарах, собраниях, программах повышения квалификации и переподготовки по направлению «Инклюзивное образование в школе» для педагогов Берлина.

- Последний 8 уровень предоставляет возможность, после завершения обучения, занимать руководящие должности в организациях, например, координаторы по инклюзии.

Следует отметить успешное функционирование немецкой системы, она имеет логически продуманную структуру подготовки.

При сравнении с системой подготовки кадров в России можно отметить отсутствие 1, 2, 3 и 8 уровня.

В России подготовка начинает свое непосредственное функционирование с колледжей и вузов. До этого не ведется такой расширенной работы с волонтерами и стажерами как в Германии, тем более отсутствует привлечение иностранцев к работе.

В данный момент в университеты постепенно включаются модули, посвященные инклюзивному образованию и особенностям обучения детей с ОВЗ, открываются новые специальности.

В российской системе подготовки в настоящее время основная роль отводится не подготовке социально-педагогических кадров, а переподготовке и повышению квалификации педагогов, которые уже осуществляют образование детей с ОВЗ.

Педагоги имеют высшее образование, однако не имеют профессиональной подготовки для работы с детьми с ОВЗ. Получение всеми педагогами второго образования крайне затруднительно, поэтому мы видим необходимость создания повсеместно системы переподготовки социально-педагогических кадров массовых школ.

Основным барьером при переподготовке педагогов на пути продвижения инклюзивного образования на этом уровне являются профессиональные стереотипы, следовательно, в систему подготовки учителей массовых школ должны уже сейчас вводиться дисциплины, способствующие пониманию различных уровней готовности детей к обучению. Особенные трудности, согласно проведенному анкетированию, испытывают педагоги, чей стаж превышает 10 лет.

Из этого вытекает ряд следствий, важных для подготовки социально-педагогических кадров массовых школ — от вузов до системы повышения квалификации. Многими университетами созданы экспериментальные площадки (МПГПУ, университет им. Герцена и многие другие), а также различные программы, реализующие подготовку, переподготовку кадров в условиях инклюзивного образования, комплексные программы повышения профессионального уровня социально-педагогических работников общеобразовательных организаций.

Педагогам массовой школы, необходимо оказание поддержки и помощи в понимании и реализации своей изменяющейся профессиональной роли в процессе инклюзивного обучения: как это определяют в Германии, от учителя — к консультанту. То есть, прийти к пониманию, что педагог не только дает знания на уроке, но и оказывает поддержку, выступая в роли консультанта.

Также считаем важным предоставить возможность повышения квалификации в области инклюзивного обучения соответственно их потребностям. Например, если учитель узнает, что в школу, где он работает, поступает ребенок с проблемами зрения, он должен иметь возможность получить знания именно из этой области специальной педагогики. Можно было бы предлагать разные тематические модули, которые педагоги выбирали бы по необходимости.

2. Нормативно-правовое, методическое и финансовое обеспечение процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров.

На наш взгляд, согласно сформулированному второму условию, в университетах повсеместно необходимо создание рабочих программ, учебных планов по направлению инклюзивному образованию. В каждой программе должны присутствовать модули, в которых рассматриваются разные аспекты инклюзивного образования, основы инклюзивного обучения, а также различные нормативно-правовые акты.

В России в настоящее время идет активная разработка нормативно-правовых актов. Известны примерные даты выхода документов, таких как ФГОС ОВЗ для среднего общего образования. Так, в планах на 2018 год стоит введение ФРОС ОВЗ для 2 класса, далее с периодичностью в год предполагается введение стандарта в 3 классы и 4 до 2020 год. Это является важным и крайне необходимым в настоящее время методическим обеспечением, поскольку важно учесть не только аспекты, связанные с повышением уровня информированности учителей общего образования о тех или иных нарушениях развития, но, что более важно, обучение навыкам работы в разнородных и разноуровневых средах.

Считаем важным также продолжать разработку блоков образовательных программ для задач разноуровневого обучения детей в соответствии с их возможностями, для подготовительной группы ДОУ, на этапах начальной и средней школы. Педагогам массовых школ данные

программы необходимы, поскольку они еще не имеют четкого понятия различий в особенности обучения тех или иных детей с ОВЗ. Подобные программы должны позволить проводить фронтальное обучение детей на разных уровнях глубины овладения материалом. Количество различных уровней сложности образовательных программ должно быть не менее 5–, как это предусматривается в системах интегрированного образования за рубежом, в том числе и в Германии.

В дальнейшем разработка системы объективной оценки (аттестации) уровня знаний умений и навыков обучающихся с ОВЗ также поможет педагогам успешнее осуществлять обучение детей с ОВЗ.

Касаемо методического обеспечения реализации модели считаем важным уделить внимание не только наличию полноценной методической базы вузов, но и образовательных организаций, в которых социально-педагогические кадры осуществляют образование детей с ОВЗ. К примеру, снабжение библиотеки организации необходимой современной литературой по проблеме обучения детей с ОВЗ.

Отметим, что в образовательных учреждениях Германии процесс снабжение школ современной, в том числе иностранной литературой является одной из задач, которая успешно решается государством.

3. Осознание педагогами, осуществляющими образование детей с ОВЗ социальной значимости своей подготовки к данному роду деятельности.

Осознание социальной значимости своей подготовки на наш взгляд будет осуществлен путем увеличения в учебном плане количества дисциплин по выбору. Таким образом, делая выбор между той или иной дисциплиной, будущий педагог осознанно реализует свои интересы, углубляет специализацию или поднимает свои внутренние проблемы или неуверенность в том или ином вопросе. Заметим, что данная практика осуществляется активно в образовательных учреждениях Германии, где больше половины учебных дисциплин являются дисциплинами по выбору.

Также считаем важным внесение в учебные программы вопросов, касающихся понимания собственной профессиональной роли в процессе инклюзивного образования и различных форм преподнесения данного материала. При наличии условия психологического принятия себя как педагога инклюзивного образования и принятия детей с ОВЗ, становится возможным дальнейшее развитие инклюзивного образования, и как следствие, успешность образования детей с ОВЗ.

Одно из главных условий заключается не в сумме знаний, умений и навыков, которыми овладевает педагог в процессе образования. Для успешного овладения ЗУМ необходимо быть внутренне готовым к взаимодействию с детьми с ОВЗ. Получается, что определенный комплекс жизненно важных ценностей уже должен присутствовать у будущего педагога. Успешная реализация образования детей с ОВЗ становится возможной только в том случае, если сама идея инклюзии становится частью педагога и его ценностью.

Данные ценности приобретает педагог из общества, в котором воспитывается. И ценность мы здесь рассматриваем в данном случае, как явление внутреннего опыта, взятое в аспекте его значимости для человека, для реализации идеалов, в аспекте желаемого или должного.

В настоящее время такие моменты как стереотипы, отсутствие знаний, неверная информация – способствуют развитию негативного отношения общества к людям с ограниченными возможностями здоровья. Происходящая трансформация образования есть закономерное последствие и важнейшая характеристика современного периода эволюции отношения общества и государства к людям с ограниченными возможностями здоровья. Необходимо преодоление характерного для житейского, обыденного сознания стереотипа восприятия, изменение общественного мнения и неадекватных социальных представлений, формирование основ эмпатийного поведения у обучающихся общеобразовательных учреждений, их родителей по отношению к детям с ограниченными возможностями

здоровья.

По нашему мнению, лишь педагог способен разрушить эти стереотипы. На уроке он часто является примером для обучающихся, поэтому правильная реакция на то или иное поведение ребенка с ОВЗ на уроке крайне важна, педагогу необходимо быть осторожным в своем поведении. Для того, чтобы принимать правильные решения, еще во время обучения в вузе студенты необходимо понять, что знания особенностей общения и взаимодействия с детьми с ОВЗ крайне важны.

4. Психологическая готовность педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ и их родителями в образовательном процессе школы.

В зависимости от степени успешности приобретения в процессе профессиональной готовности, приобретения ценностей, осознания значимости своей профессии на пути встает другой вопрос: влияние степени психологической готовности студента, будущего педагога к работе с ОВЗ.

На наш взгляд, психологическая готовность социально-педагогических кадров с остальными участниками образовательного процесса положительным образом влияет на организацию педагогом обучения детей с ОВЗ.

Согласно С.В. Алехиной, психологическая готовность заключается в принятии следующих пунктов:

- Базовым компонентом является эмоциональное принятие детей с ограниченными возможностями здоровья, рассматривая степень реализации данного пункта, следует разграничить принятие, частичное принятие и отторжение детей с ОВЗ;

- Готовность включать детей с ограниченными возможностями здоровья в деятельность на уроке. Здесь следует говорить о полном включении детей с ОВЗ, частичном и изоляции.

- Удовлетворенность собственной педагогической деятельностью. Сюда относятся различные психологические барьеры и каждого педагога, в зависимости от личностной готовности они проявляется в разной степени:

страх причинить вред ребенку с ОВЗ в виду своего незнания и неумения, отсутствия контакта с такими детьми. Страх вреда для остальных участников образовательного процесса, профессиональная неуверенность учителя, нежелание меняться.

Следует отметить, что в Германии налажено взаимодействие между родителями детей с ОВЗ и для педагогов массовых школ давно не представляет проблемы. Разработано большое количество программ, посвященных организации работы с родителями детей с ОВЗ, которые проводятся регулярно.

При поступлении ребенка в начальную школу, перед педагогом стоит проблема, знакомство с новым ребенком с ОВЗ – это всегда стресс для педагога, возникают различные страхи, появляется неуверенность в своей компетентности. Поэтому, с целью преодолеть данные препятствия, педагоги налаживают работу со всеми участниками процесса в 3 этапа:

- знакомство с детьми с ОВЗ и их родителями;
- проведение встреч со всеми родителями класса;
- совместные встречи с родителями и детьми класса.

По словам, в гимназии Берлина такие встречи проходят каждую неделю, начиная с первого класса обучения. Первые полгода взаимодействия с родителями и детьми учитель считает самыми главными. На этом этапе проходит знакомство вне класса с детьми с ОВЗ, вечерние встречи педагога с родителями детей с ОВЗ. Материалы встреч по обучению родителей методам коррекционно-педагогических работ разрабатывает тьютор.

Через полгода педагог организывает встречи всех родителей друг с другом, и такие встречи становятся позитивной традицией. Раз в месяц педагог приглашает на встречу родителей с детьми вместе.

Все встречи – неформальные, обычно это развлекательные мероприятия, квесты и другие формы, которые помогают снять стресс и напряжение, а также сплотить участников мероприятия. Педагог считает,

что такая форма организации не только помогает сплотить класс, но также помогает ей лично чувствовать себя увереннее при общении и обучении детей с ОВЗ, что помогает преодолеть психологические барьеры.

В российских образовательных учреждениях такая практика проводится крайне редко, в основном родители видят друг друга только на школьных собраниях, а дети видят друг друга только в школьное время. Отсюда, как следствие, возникает трудность преодоления психологических барьеров.

Также считаем необходимым предоставить педагогам российских образовательных организаций помощь и условия для дальнейшего совершенствования себя как педагога. Для того, чтобы это условие реализовать, считаем важным систематически проводить диагностику отношения педагогов и воспитателей к детям с особыми нуждами, познакомить учителей с особенностями развития и личностным своеобразием детей-инвалидов и детей с ОВЗ.

Первоначальная цель на данном этапе – избавление от негативных дискриминационных установок у учителей по отношению к детям с ОВЗ.

Для реализации данного момента необходимо совместное взаимодействие педагогов, детей с ОВЗ и детей без особых образовательных потребностей, как единого целого.

Согласно проведенному анкетированию среди педагогов российских и образовательных учреждений, можем отметить неготовность педагогов работать в разнородных средах и психологическую неготовность.

Мы также считаем взаимодействие коррекционных школ на данном этапе неотъемлемой частью осуществления успешной подготовки педагогов к работе с детьми с ОВЗ. Коррекционные школы имеют богатый методический опыт по работе с детьми с ОВЗ, организации обучения. Важно, чтобы коррекционные школы и работники открылись на встречу нововведениям, и представили работу с детьми с ОВЗ такой, какая она есть на самом деле со всеми трудностями. Тогда и будущие педагоги, зная,

какие подводные камни их ожидают, будут быстрее проходить этап психологического принятия. Они не будут думать, что с такими проблемами встречаются только они. Задачи коррекционных школ не только показать наличие проблем, но и раскрыть основные пути их решения. Таким образом, коррекционные школы могут проводить различные тренинги, открытые уроки.

Теоретическое овладение знаниями об особенностях обучения детей с ОВЗ – важное условие успешной работы педагога, за теорией должна следовать большая практическая работа, живое взаимодействие всех участников образовательного процесса. Для того, чтобы быть психологически готовым, необходимо попасть в образовательную среду, в которой все дети обучаются вместе.

5. Обеспечение сотрудничества и обмена опытом для педагогических кадров, реализующих обучение детей с ОВЗ в социальных условиях инклюзии.

Все социально-педагогические работники, налаживающие взаимодействие с детьми с ОВЗ, нуждаются в дальнейшей непрерывной консультации по возникающим вопросам.

В данный момент на наш взгляд слабо задействован потенциал специалистов коррекционных школ. Налаженное взаимодействие между учреждениями способствовало бы лучшему пониманию проблем и особенностей обучения детей с ОВЗ. Поэтому считаем важным привлечение методического потенциала ОНМЦ, что может стать важным ресурсом для СОШ в подготовке методического сопровождения предметного преподавания не только будущих педагогов, но и педагогов массовых школ.

Часть курса переподготовки должна быть проведена в режиме «реального времени», чтобы педагоги могли, столкнувшись с трудностями осуществления инклюзивного процесса, иметь возможность определить, каких еще знаний им еще не хватает, чему следует поучиться.

Следующий шаг, который необходимо предпринять – это налаживание взаимодействия всех участников образовательного процесса, то есть педагогов, родителей детей с ОВЗ, детей с ОВЗ, а также всех остальных детей и родителей.

Таким образом, становится возможным налаживание контакта не только в стенах определенного класса. Неформальное взаимодействие участников образовательного процесса способствует как успешной интеграции детей с ОВЗ в образовательную среду, так и успешной адаптации педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, что способствует повышению моральной и психологической готовности педагога с детьми с ОВЗ.

Согласно результатам проведенного анкетирования педагоги российских школ указывают на отсутствие налаженного взаимодействия между родителями детей с ОВЗ и педагогами. На данном этапе необходима разработка системы подготовки педагогического и родительского сообщества, других детей к принятию детей с ОВЗ, формирование толерантности, например, курсы позитивного партнерства, тренинги для родителей и педагогов, то есть совместное времяпровождение.

Здесь на помощь педагогам могут прийти специальные педагоги. Работа в рамках инклюзивного обучения ведет к изменению роли специального педагога. Он остается, как и до этого, специалистом в определенной области специальной педагогики, но только часть его деятельности непосредственно связана с работой с ребенком, его обучением. Другая же часть может включать в себя, например:

- консультации учителей массовой школы по поводу психологических особенностей ученика, особенностей коммуникации и поведения, дифференциации целей и подходов, применения адаптированных методов, технических средств и т. д. в рамках инклюзивного обучения;

- сотрудничество с родителями;

– кооперацию с внешкольными учреждениями.

Анализируя содержание подготовки будущих педагогов инклюзивного образования А.С. Сиротюк акцентирует внимание на необходимости введения специальных курсов и практико-ориентированных видов деятельности, таких как стажировки, волонтерство. Такой подход, по нашему мнению, отражает компетентностную модель подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования и содержит кроме базового компонента, формирующего общекультурные и профессиональные компетенции, еще и специальный компонент.

Большую помощь могут оказать совместные кооперации учителей между собой. Но для этого необходимо создать условия. Требуется четкая система встреч, их тематика, а также структура усваивания теоретических знаний и практических навыков в области инклюзии в кооперации.

К участию в таких семинарах необходимо привлекать как молодых педагогов, работающих 1, 2 и 3 год, так и педагогов, которые имеют большой опыт преподавания, в том числе опыт работы с детьми с ОВЗ. Педагогам можно предоставить возможность работы с консультантами или супервайзерами, которые окажут поддержку в рефлексии и систематизации накопленного опыта. В Германии данная система работает на протяжении нескольких лет.

Также важно не забывать от наличия специальных социально-педагогических кадров в общеобразовательных учреждениях.

Например, в классе двух педагогов и наличие в школе специальных педагогических кадров. В Германии обычный учитель и специальный педагог одновременно отвечают за класс, разделяя между собой предметы, которые они ведут. При этом второй консультирует первого по поводу особых детей, помогает ему решать проблемы, возникающие в процессе их обучения, объясняет коллеге его ошибки. Для этого отводится определенное время. Также на уроках 5 часов в неделю находится

коррекционный педагог. Он помогает и особым ребятам, и основному учителю. В этом случае также выделяется время на то, чтобы специальный педагог мог обсудить с другим учителем его проблемы.

Таким образом, целостная подготовка педагога способствует его успешной деятельности в образовательном учреждении, созданию благоприятной образовательной среды, способной адаптироваться к различным образовательным потребностям обучающихся, наличие сплоченного педагогического коллектива и, как следствие, успешная командная работа.

Не подлежит сомнению, что инклюзивная образовательная среда формируется учителем, причем не только учителем, а целой командой педагогов и специалистов - коллективом, работающим в междисциплинарном сотрудничестве. В развитии инклюзивного образовательного пространства должны участвовать сегодня учителя начальных классов, учителя-предметники, логопеды, педагоги-психологи, учителя-логопеды, педагоги-дефектологи (тифлопедагог), инструктор по ЛФК, воспитатели, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги, медицинские работники и тьюторы, а также координатор по инклюзии.

Всем специалистам необходимо предоставление условий для профессиональной и психологической подготовки, а также условия для качественной переподготовки, что является возможным только при единстве взглядов, целей и мнений всей образовательной цепочки, начиная семьей, государственными образовательными учреждениями и заканчивая дополнительными и специальными учреждениями.

Заключение

Исследование подготовки социально-педагогических кадров как условия реализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья предусматривало решение четырех задач.

Первая задача была связана с изучением динамики изменения отношения к детям с нарушениями в интеллектуальном и физическом развитии в России и Германии в исторической ретроспективе. Были рассмотрены основные особенности становление инклюзии в зависимости от истории страны.

Вторая задача предполагала выявление особенностей подготовки социально-педагогических кадров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в России и Германии.

Нами была рассмотрена система подготовки социально-педагогических кадров в Германии, специфика и современный опыт подготовки специалистов в России.

Для решения **третьей задачи** нами была проведена диагностика готовности социально-педагогических кадров России и Германии к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (анкетирование), в ходе которого была определена степень психологической и профессиональной готовности опрошенных педагогов, по мнению самих педагогов.

Четвертая задача была связана с выявлением условий организации подготовки социально-педагогических кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Так, основными условиями являются:

- Наличие организованной государственной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации для социально-педагогических кадров, реализующих образовательный процесс в условиях инклюзии;

- Нормативно-правовое, методическое и финансовое обеспечение процесса подготовки, переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров;
- Осознание педагогами, осуществляющими образование детей с ОВЗ социальной значимости своей подготовки к данному роду деятельности;
- Психологическая готовность педагогов к взаимодействию с детьми с ОВЗ и их родителями в образовательном процессе школы;
- Обеспечение сотрудничества и обмена опытом для педагогических кадров, реализующих обучение детей с ОВЗ в социальных условиях инклюзии.

Таким образом, можно сделать вывод, в ходе исследования поставленные задачи выполнены, положения, выносимые на защиту, подтверждаются.

Библиографический список

1. Абрамова, И. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, поиски, решения [Текст] / И. В. Абрамова // Педагогическое образование и наука. - 2012. - № 11. - С. 98-102.
2. Алехина С.В. Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования. Серия «Инклюзивное образования». Москва: «Марьино», 2012 s. 213
3. Алехина С.В. Гращенкова Е.Л. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы. – М.:МГППУ, 2015. – 528 С.
4. Алёхина С.В. Инклюзивное образование. История и современность.-М.: Первое сентября, 2013 – С. 33
5. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании [Текст] / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 83-92.
6. Алешина М. В. Социальный лифт или социальное исключение?: [социология образования] / Алешина М. В., Плевел И. Р.// Высшее образование в России. - 2009. - № 11. - С. 126-131.
7. Аслаева, Р. Г. К проблеме подготовки специалистов по сопровождению детей в условиях включенного обучения / Р. Г. Аслаева // Вестник Башкирского госуниверситета. – 2006. – № 4. – С. 191–194.
8. Аслаева, Р. Г. Подготовка будущих учителей к поэтапному сопровождению проблемных детей в процессе диагностической работы / Р. Г. Аслаева // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 9. – С. 234–243.
9. Ахметзянова А.И. Инклюзивная практика в высшей школе. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2015. – 224 с.

10. Ахметова, Д. Инклюзивному образованию - быть [Текст] / Д. Ахметова // Высшая школа XXI века: альманах. - 2014. - № 21. - С. 72-73.
11. Банч, Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / Г. Банч // Аутизм и нарушения развития. - 2010. - № 3. - С. 50-67.
12. Бессонова Е.А. Образовательный выбор в опыте зарубежных школ // Педагогика на рубеже веков. Выпуск II / Под ред. Головинской Е.В., Козловой А. Г., Тряпицыной А.П. - СПб.: Образование - Культура, 2002. 0,37 п.л.
13. Вахтель Г. Инклюзивное обучение детей с проблемами в развитии как актуальное направление образовательной политики и подготовки кадров в Германии / Вахтель Г.// Социальная педагогика. - 2009. - № 1. - С. 24-27.
14. Вачков И. В. Модель формирования позитивного отношения к младшим школьникам с ограниченными возможностями здоровья у их сверстников /И. В. Вачков //Психологическая наука и образование - 2011.- №3. - С. 59-64
- 15.Ведерникова, Л. В. Психолого-педагогическая компонента в подготовке современного педагога к инклюзивному образованию в условиях педвуза [Текст] / Л. В. Ведерникова // Педагогическое образование и наука. - 2014. - № 6. - С. 22-26.
16. Демичева, О. Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования [Текст] / О. Г. Демичева // Народное образование. - 2012. - № 2. - С. 242-245.
17. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н., Букина И.А. Содержание и условия подготовки педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзия в образовании – комплексный подход к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (сборник материалов заочных региональных педагогических чтений) – Вологда, 2014 – С. 17-21.
18. Кантор, В. З. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы подготовки кадров [Текст] / В. З. Кантор, И. П. Волкова, А. А. Богданова // Здоровьесберегающее образование. - 2014. - № 4. - С. 20-23.

19. Кац, А. М. Инклюзивное образование: комментарии к закону [Текст] / А. М. Кац // Социальная педагогика. - 2014. - № 6. - С. 5-10
20. Корепанова И.А. Заметки об инклюзивном ландшафте Германии. Психологический журнал международного университета природы, общества и человека «Дубна». № 4, 2012. -, с.13-20
21. Корепанова, И. А. Инклюзивный детский сад в Германии: краткий очерк теории и практики [Текст] / И. А. Корепанова // Детский сад: теория и практика. - 2015. - N 6. - С. 6-17.
22. Корж, А. С. Подготовка образовательного учреждения к инклюзивному образованию
23. Куликова, Т. Д. Учитель-логопед как педагог дополнительного образования в свете инклюзивных тенденций [Текст] / Т. Д. Куликова // Логопед. - 2013. - № 1. - С. 17-20.
24. Куршакова Е. А. Рекомендации здоровым детям, общающимся с детьми с ограниченными возможностями / Куршакова Е. А.// Классный руководитель. - 2005. - №6. - С. 65 - 68.
25. Кутепова, Е. Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики / Е. Н. Кутепова // Психологическая наука и образование. - 2011. - № 1. - С. 103-112.
26. Кучмаева, О. Нормативная база инклюзивного образования [Текст] / О. Кучмаева, Г. Сабитова, О. Петрякова // Воспитательная работа в школе. - 2013. - № 7. - С. 73-79.
27. Малофеев Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования) / Малофеев Н. Н.// Дефектология. - 2005. - №5. - С. 3-18.
28. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н.Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт

помощи. – Москва, 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65-73.

29. Малофеев, Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики [Текст] / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2009. - № 6. - С. 3-9.

30. Масленникова Н. В. Психологические особенности восприятия учителя старшими подростками с задержкой психического развития, обучающимися в разных педагогических условиях / Масленникова Н. В.// Коррекционная педагогика. - 2004. - № 4. - С.66 - 73.

31. Мёдова, Н.А. Модель формирования инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе / Н.А. Мёдова // Наука и образование : материалы 15 Всероссийской конференции. – Томск : Изд-во Том. гос. педагог. ун-та, 2011. – С. 153–155.

32. Мёдова, Н.А. Создание педагогических условий для развития и социализации детей в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н.А. Мёдова // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : всероссийская конференция (15 сен. 2009 г. – 25 янв. 2010 г.). Электрон. текст. дан. – Самара, 2010

33. Мёдова, Н.А. Технология построения теоретико-педагогической модели инклюзивного образования / Н.А. Мёдова // Актуальные проблемы гуманитарных наук : материалы X Международной научно-практической конференции. – Томск : Изд-во Том. политех. ун-та, 2011. – С. 280–281

34. Мюллер-Колленберг Х. Интегративное образование в Германии: аргументы "за" и "против" / Мюллер-Колленберг Х. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 2001. - №1. - С. 50-60.

35. Науменко, Ю. В. Примерные требования реализации ФГОС начального общего образования для детей с ОВЗ: образ выпускника [Текст] / Ю. В. Науменко, О. В. Науменко // Педагогическая диагностика. - 2014. - № 1. - С. 79-93.

36. Носко И.В. Компетентностная модель подготовки магистров к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Вестник Череповецкого государственного университета №6. ЧГУ, 2015
37. Романова Е. Тьютор в современной школе / Е. Романова// Здоровье детей . - 2011. - № 15. - С. 42-45.
38. Ямбург Е. А. Сохранить педагогические позиции управления : медико-психолого-педагогическое сопровождение / Е. А. Ямбург// Коррекционная педагогика : теория и практика. - 2011. - № 4. - С. 7-14
39. Ярская-Смирнова Е.Р, Наберушкина .Э.К. Социальная работа с инвалидами. Учебное пособие. Санкт-Петербург, 2004 (61)
40. Balser, H. Systemische Problembewältigung. In: PädF 3, 1992. Baron, R. Eine Schule nach eigenem Geschmack. Charter-Schulen gewinnen in den USA immer mehr an Boden. In: Pädagogik 5/2000.
41. Bastian, J. Autonomie konkret. Vier Thesen zu einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik. In Pädagogik 1/1996.
42. Beincke, L. Betriebserkundungen. Bad Heilbrunn 1980. Belzer, V. Warum haben moderne Organisationen Leitbilder? München 2000
43. Benkmann, R. Probleme und Perspektiven sonderpädagogischer
44. Bach Heinz: Geistigbehindertenpädagogik. Berlin, 7/2001
45. Ehmke Irene, Runkel Daniela. Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. Hamburg: Effekt, 2010 S. 27
46. Hähner U. Fragmente zur geschichtlichen Entwicklung der Arbeit mit "geistig behinderten Menschen" seit 1945. Marburg, 1997 – S. 25-51
47. Klemm Klaus. Inklusion in Deutschland. Bertelsmann Stiftung Verlag. 2015– S.72
48. Meyer Hans, Solarova S: Geistigbehindertenpädagogik In:. Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 1983 – S. 84- 119.
49. Mühl Hans: Zur geschichtlichen Entwicklung der Förderung schwerstbehinderter Menschen.

50. Oberhuemer Pamela, Schreyer Inge. Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union Ausbildungen und Arbeitsfelder. München, 2009 71 s.
51. Schlegel, Karl Friedrich: Der Körperbehinderte in Mythologie und Kunst. Stuttgart, 2005
52. Speck Otto: Geschichte. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd.4. Pädagogik der Geistigbehinderten. Hrsg.: H. Bach. Berlin: Marhold, 1979. – S. 57-72.
53. Stiftung Robert Bosch. Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Bamberg Verlag, 2013. S. 116
54. Tritsch-Dill, L. Europäische Bildungsprogramme. In: Pädagogische
55. Vollmers, P. Integriertes Lernen in einem Hofladen im Rahmen der beruflichen Weiterbildung für Menschen mit psychischen Behinderungen. Unveröffentlichte Examensarbeit. Kiel 2001.
56. Voß, R. Die Schule neu erfinden. Systemischkonstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Neuwied 2016.
57. Wehnes, F. J. Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Roth L. (Hrsg.). Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2001.
58. Zimmer, J. Für eine Pädagogik des Ernstfalls: Nachbarschaftsschulen. In: PädF 3, 2012.
59. Wertfein Monika. Bildung und Inklusion von Anfang an. München: IFP-Projektbericht, 2012. S. 52
60. Wirts Claudia, Wertfein Monika. Lust und Mut zur Inklusion in Kindertageseinrichtungen. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. 2015 S. 68

Приложение 1.

Lieber/liebe Testteilnehmer/in!

Das Thema meiner Masterarbeit heißt „Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte als Bedingung für die Ausbildung der Kinder mit Behinderungen in Deutschland“

Dieser Test ist anonym. Ihre Antworten helfen mir, mehr über die Inklusion, inklusive Pädagogik und die Fachkräfteausbildung in Deutschland zu erfahren.

Der Test ist auch für die Lehrer und Lehrerinnen gedacht, die auch mit behinderten Kindern arbeiten.

Wenn Sie nicht mit solchen Kindern nicht arbeiten, ist mir Ihre Meinung zu diesem Thema wichtig.

1. An welcher Institution arbeiten Sie (Schule/Hochschule usw.)?

2. Wie lange arbeiten Sie dort?

3. Arbeiten Sie mit behinderten Kindern? Wenn ja, wie lange?

4) Wären Sie bereit, eine Weiterbildung für die Arbeit im Bereich der inklusiven Ausbildung zu machen?

a) ja

b) nein

c) schwierig zu beantworten

d) anderes: _____

5. Haben Sie bereits eine Weiterbildung für die Arbeit mit behinderten Kindern gemacht?

a) ja

b) nein

c) noch nicht

c) nein, an unserer Schule werden keine behinderten Kinder unterrichtet

d) anderes: _____

6. Wo haben Sie Ihre Weiterbildung gemacht? In welcher Form fand sie statt?

a) Studium an einer Uni/Hochschule

b) Seminarbesuch

c) spezielles Programm

d) anderes: _____

7. Sind Sie in Ihrer Meinung psychologisch und fachmäßig vorbereitet, um mit behinderten Kindern zu arbeiten?

a) ja, aber nur psychologisch

b) ja, aber nur fachmäßig

c) ja, psychologisch und fachmäßig

d) nein, weder psychologisch und fachmäßig

e) anderes

8. Was ist Ihrer Meinung nach das Wichtigste für die effektive Realisierung der Inklusion in heutigen deutschen Schulen (Sie können zwei Faktoren auswählen)

- a) moderne materiell-technische und methodische Ausstattung der Schulen
- b) Einstellung spezieller Arbeitskräfte wie Sonderschullehrer, Sprachtherapeuten, Tutoren u.a.
- c) Verbesserung des Weiterbildungssystems der Lehrer, die mit behinderten Kindern arbeiten
- d) Lohnerhöhung bei den Fachkräften
- e) Entwicklung von speziellen Programmen für Kinder und ihre Eltern, die negative Einstellung zu gemeinsamer Bildung mit behinderten Kindern zu überwinden helfen.
- f) anderes

9. Arbeit mit welcher Gruppe von Kindern fällt Ihnen besonders schwer?

- a) Kinder mit Körperbehinderung
- b) Kinder mit Verhaltensstörung
- c) Kinder mit Intelligenzstörung
- d) schwierig zu beantworten
- e) anderes: _____

10. Wie und wo kann ihrer Meinung nach der Ausbildungsprozess von behinderten Kindern effektiver gestaltet werden?

- a) gemeinsam mit den anderen Kindern an einer Regelschule
- b) in einer Sonderklasse einer Regelschule
- c) an einer Sonderschule
- d) individuell, zu Hause
- e) schwierig zu beantworten
- f) anderes

11. Sind Ihrer Meinung nach die Schulen in Deutschland auf den Übergang zu inklusiver Ausbildung bereit?

- a) ja
- b) nein
- c) noch nicht
- d) anderes: _____

12) Wenn Sie etwas hinzufügen möchten oder ihre Meinung zu einer Frage zu diesem Thema äußern möchten, schreiben Sie bitte hier:

Vielen Dank für die Teilnahme an diesem Test!
Ihre persönliche Meinung und ihre Antworten sind