

Тавстуха О.Г., Шавшаева Л.Ю., Андреева Е.И.

Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

E-mail: olgritav@yandex.ru, koltureva@yandex.ru, andreevaeliv@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

Профессиональный стандарт, регламентирующий деятельность педагогов дошкольного образования, требует от специалистов умения работать с разными категориями обучающихся, в том числе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Учет потребностей, особенностей и возможностей – основное средство достижения доступности и качества образования для каждого ребенка. От умения педагога правильно организовать образовательный процесс в различных условиях, в том числе в условиях инклюзии, зависит успешность детей в освоении образовательной программы, их эмоциональное и личностное благополучие, безопасность среды детского сада. Нами осуществлен анализ исследований, посвященных проблеме готовности будущих педагогов к реализации инклюзивной практики; определены структура и содержание рассматриваемого понятия. При анализе рассматриваемой проблемы наши возможности значительно расширил значительный опыт работы в системе повышения квалификации воспитателей детских садов, который позволил учесть при планировании содержания соответствующей ОПОП ВО профессиональные затруднения педагогов, их видение того, каким должна быть инклюзивная дошкольная образовательная организация. Выявление специфики готовности студентов к реализации инклюзивного дошкольного образования являлось целью нашего исследования. В соответствии с целью исследования разработан и апробирован диагностический инструментальный. Полученные результаты диагностики, направленной на определение сформированности основных компонентов профессиональной готовности будущего педагога в вопросах осуществления инклюзивной практики, позволили определить основные направления дальнейшей работы по совершенствованию содержания рабочих программ учебных дисциплин, методик преподавания в ВУЗе. По итогам проведения исследования нами было выявлено состояние готовности будущих педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивного подхода в соответствии с составляющими ее компонентами, описаны основные направления необходимой работы. Дальнейшее исследование предложенным рекомендациями позволит выстроить целостную систему подготовки будущих специалистов детских садов, успешно осуществляющих инклюзивное образование.

Ключевые слова: дошкольное образование, инклюзивное образование, инклюзивная культура, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная компетентность, инклюзивная готовность педагога.

Для цитирования: Тавстуха О.Г. Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивной практики / О.Г. Тавстуха, Л.Ю. Шавшаева, Е.И. Андреева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 131-138.

Tavstukha O.G., Shavshaeva L.Yu., Andreeva E.I.
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia
E-mail: olgritav@yandex.ru, koltureva@yandex.ru, andreevaeliv@yandex.ru

FORMATION OF INCLUSIVE READINESS OF FUTURE TEACHERS FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS

The key idea of modern education is its individualization. The professional standard of a preschool teacher requires the ability to work with different categories of students, including children with special needs. Taking into account the needs, characteristics and possibilities is the main means of achieving the accessibility and quality of education for every child. The teacher's ability to properly organize the educational process in various conditions, including in conditions of inclusion, determines the success of children in mastering the educational program, their emotional and personal well-being, and the safety of the kindergarten environment. The purpose of our research was to identify the structure and specificity of students' readiness to implement inclusive preschool education. Diagnostics of the state of the main components of the professional readiness of the future teacher in the implementation of inclusive practice, made it possible to determine the main directions of our further work to improve the content of the work programs of academic disciplines, teaching methods at the university. Our capabilities have been significantly expanded by significant experience in the system of advanced training for kindergarten teacher. As a result, we identified the state of readiness of future preschool teachers to implement an inclusive approach by components, described the main mechanisms for further work to expand and deepen it. Further adherence to the proposed recommendations will allow building an integral system of training future kindergarten specialists who successfully carry out inclusive education.

Key words: preschool education, inclusive education, inclusive culture, students with special needs, professional competence, inclusive readiness of a teacher.

В настоящее время отмечается неуклонный рост количества обучающихся, имеющих различные особые образовательные потребности, что актуализирует необходимость подготовки профессионально компетентных педагогов, способных учитывать индивидуальное своеобразие современного детства в ходе реализации инклюзивной практики. В рамках действующего федерального и ведомственного законодательства инклюзивное образование заявлено значимым средством обеспечения равного доступа к образованию [6], [7], [8].

На сегодняшний день практикующие педагоги критично относятся к инклюзивному образованию в силу большого количества сложностей организации данного процесса. В первую очередь отмечаются проблемы недостаточности материально-технического оснащения образовательных организаций, необходимого для создания специальных образовательных условий; «кадровый голод» в муниципалитетах, проявляющийся в отсутствии специалистов сопровождения, либо недостаточном уровне профессиональной компетентности имеющих специалистов. Далее педагоги указывают на негативные установки и предубеждения детей, родителей обучающихся с нормальным психофизическим развитием, и общества в целом, проявляющиеся в выраженных психологических барьерах, препятствующих реализации инклюзии [5]. Называется и проблема невозможности быть универсальным специалистом, сочетающим в себе функции педагога, психолога, дефектолога, разбирающегося во всех нарушениях развития, обозначаемая в силу недостаточного понимания нормативно-правового поля реализации инклюзивной практики. Собственная личностно-профессиональная неготовность принять детей с особыми образовательными потребностями отмечается отдельными педагогическими работниками, что позволяет выявить возникновение понимания необходимости изменения себя, собственных ценностных установок, и в целом, уровня профессиональной компетентности [2].

Однако, обстоятельства, связанные с распространением COVID-19, обострили вышесписанные трудности, четко очертив профессиональные дефициты педагогов и образовательных организаций, в том числе в

части реализации инклюзивного образования. В настоящее время все больше осознается значимость изменения образовательных организаций и самих педагогов, для того, чтобы стать ориентированными на любого обучающегося с любыми образовательными потребностями [2], [10]. Доминирование установки «начинать необходимо с себя» позволяет предположить позитивные изменения в реализации инклюзивной практики. Именно от педагога, его компетентности и личностных позиций, зависит успешность обеспечения равного доступа к образованию [11].

Общеизвестно, что включение ребенка в систему инклюзивного образования необходимо начинать в дошкольном возрасте. Именно в данном возрастном периоде появляется интерес к сверстникам, их действиям, в дальнейшем и к их личностным особенностям, развивается продуктивное взаимодействие. Дошкольники начинают усваивать этические нормы, принятые в обществе, осознавать, что такое хорошо и плохо, учатся понимать и принимать сверстников с различными особенностями развития. В связи с этим, именно на педагогов дошкольного образования ложится большая ответственность научить детей принимать различия других и уметь взаимодействовать с ними на позиции сотрудничества и безопасности, проявляя высокий уровень самосознания, осознания особенностей других, при необходимости - сочувствия, сопереживания, содействия. Это становится возможным только, если у самого педагога сформированы данные умения, качества, и он готов работать в инклюзивной образовательной среде.

Инклюзивную готовность можно назвать первым фундаментальным этапом на пути формирования инклюзивной культуры человека, организации, общества в целом, выстраивающих взаимодействие с миром и другими на принципах равенства, уважения, взаимопомощи и ценности различий [3], [15]. Различные исследователи, рассматривающие понятие инклюзивной готовности, отмечают сложность и многоплановость данного качества личности, позволяющего педагогу быть успешным в своей профессиональной деятельности.

Существует несколько подходов к определению содержания и структуры готовности

педагога к осуществлению инклюзивного образования. Так, С.В. Алёхина, Е.Л. Агафонова, М.А. Алексеева предложили выделить две структурные единицы готовности педагогов к работе в условиях инклюзии: профессиональная готовность и психологическая. По их мнению, профессиональная готовность педагога состоит из владения педагогом знаниями, технологиями, нацеленности на взаимодействие, гибкости. Психологическая готовность связывается с принятием детей с различными особенностями на уровне аффективной сферы, стремлением педагога включить всех детей в образовательную среду, комфортом, удовлетворенностью своей работой [1]. По мнению Ю.В. Пелех необходимо выделить три компонента готовности педагога: когнитивный, эмоционально-волевой, информационный [9].

Исследователь В.В. Хитрюк в своих ранних исследованиях выделяет пять компонентов инклюзивной готовности педагога: эмоциональный; когнитивный; коммуникативный; конативный; рефлексивный. В дальнейшем автор уточняет данную классификацию и говорит о мотивационно-конативном компоненте готовности к реализации инклюзивного образования, который отражает сформированность мотивов и намерений человека в отношении типично развивающихся детей, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, родителей, коллег, партнеров и других участников образовательных отношений [14]. В связи с содержательной разработанностью и обоснованностью мы разделяем представленную позицию исследователя о структуре инклюзивной готовности педагога.

Представим содержание и результаты нашего исследования, посвященного рассматриваемой проблеме. Цель исследования: выявление специфики готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного образования.

Исследуемая группа состояла из 20 студентов второго курса заочной формы обучения, получающих образование по основной профессиональной образовательной программе по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профилям Дошкольное образование и Специальная педагогика (Инклюзивное образование). Все студенты являются практикующими спе-

циалистами, имеют опыт работы в дошкольном образовании. Обращаем внимание на то, что до начала диагностики обучающимися еще не изучались предметные дисциплины, посвященные инклюзивному образованию.

Диагностический инструментарий представлен следующими методиками: анкета «Я и инклюзивное образование»; опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх) [4]; «Инклюзивная готовность будущих педагогов» (В.В. Хитрюк) [15]. Методики, которые мы использовали, позволили выяснить как общую информацию об опыте респондентов, так и специфические представления студентов об инклюзивном образовании, оценить себя с позиции эмоций, вызывающих те или иные трудности в рамках рассматриваемой проблемы.

По результатам анкетирования были изучены особенности имеющегося уровня образования и квалификации, специфики и опыта работы, понимания и отношения к инклюзии. Все опрошенные педагоги имеют специальное педагогическое образование, в настоящее время работают педагогами дошкольного образования. Только 5 % педагогов имеют специальность, непосредственно связанную с обучением и воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья - «воспитатель группы детей с ограниченными возможностями здоровья и с сохранным развитием». В течение последних пяти лет проходили повышение квалификации, связанное с вопросами инклюзивного образования также 5 % респондентов. Однако 25 % студентов проходили различную подготовку для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с детьми-инвалидами. Вместе с тем опыт работы с детьми с ОВЗ имеют 50 % опрошенных педагогов, то есть работают, не имея специальных знаний. В связи с этим считаем важным разрешить противоречие между недостаточным уровнем подготовки педагогов и объективной необходимостью работы с обучающимися с различными особыми образовательными потребностями за счет организации целенаправленного формирования профессиональных компетенций в ходе освоения содержания основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

Опыт работы студенты имеют с различными категориями обучающихся с ОВЗ: с детьми с расстройствами аутистического спектра работали 20 % обучающихся; с детьми с нарушениями слуха и зрения - 10 %; с тяжелыми соматическими заболеваниями - 5 % респондентов. Наибольшее количество студентов отметили опыт работы с детьми с задержкой психического развития; с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); нарушениями опорно-двигательного аппарата; нарушениями поведения (по 25 % обучающихся).

Анализ ответов студентов о понимании инклюзивного образования, его принципах и задачах позволяет отметить с одной стороны адекватность представлений общего трактования инклюзии, соответствующего действующему федеральному законодательству, с другой - размытость и недифференцированность представлений о специфике задач и принципах. Лишь 15 % обучающихся верно обозначают и поясняют специфику основополагающих начал реализации инклюзивной практики. Однако, поясняя назначение инклюзии, студенты используют формулировки, позволяющие предположить интуитивное понимание вопроса: «реализация каждого права на образование»; «найти свое место в обществе»; «помощь в реализации возможностей детей с ОВЗ»; «реализация всех прав детей с ОВЗ»; «предоставление возможности не чувствовать себя инвалидами, адаптироваться в обществе»; «возможность получить качественное образование»; «включение в образовательный процесс всех детей» и т.д.

Следует отметить положительное отношение к обучающимся с ОВЗ всех 100 % опрошенных студентов. Поясняя свою позицию, обучающиеся отмечают: «к детям с ОВЗ отношусь отлично, им требуется больше внимания и заботы»; «отношусь очень положительно, мне жаль, что таких детей становится все больше, и часто медицина бессильна»; «с теплотой и заботой». Также, отвечая на вопрос о том, почему обратились к проблемам инклюзии в образовании, студенты пишут: «необходимо научиться правильно выстраивать работу с детьми с особыми образовательными потребностями»; «хочу научиться помогать таким детям»; «в современном обществе большинство людей отвергают таких деток, не создаются необходимые условия, счи-

таю важным помочь таким детям»; «хочется, чтобы все дети имели возможность развиваться в равных условиях». Все 100 % респондентов отмечают готовность работы с детьми с ОВЗ, однако, недостаточность собственных знаний в связи с рассматриваемой проблемой. Ответы студентов позволяют судить о том, что выбор профиля подготовки не случаен.

Результаты самоанализа затруднений в деятельности педагога в ходе реализации инклюзивной практики показывают, что 80 % педагогических работников испытывают высокую степень затруднений в ходе реализации инклюзивной практики; 20 % - среднюю степень затруднений. Наибольшие затруднения вызывают необходимость обеспечения условий для того, чтобы совместно обучались дети с ограниченными возможностями здоровья и их сверстники; необходимость подбора, дозировки и дифференциации заданий; формирования у детей с ОВЗ способностей решать интеллектуальные и личностные задачи. Проектирование образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО в условиях инклюзивного образования; планирование воспитательной деятельности, направленной на формирование толерантности в коллективе; проектирование и реализация содержания в виде системной деятельности, его дифференциация с учетом особенностей детей с ОВЗ также вызывает существенные затруднения.

Анализ результатов методики «Инклюзивная готовность будущих педагогов» также позволяет судить о недостаточной сформированности отдельных компонентов готовности будущих педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивной практики. Так, 55 % опрошенных студентов отмечают наличие профессиональной неуверенности в работе с детьми с ОВЗ, психологической неготовности к работе в условиях инклюзии, что позволяет отметить противоречие с результатами анкетирования, где все обучающиеся, вероятно, формально декларируют наличие готовности. Однако 100 % респондентов отвечают, что любят детей, в связи с этим способны работать с детьми с любыми особенностями, эмоционально принять всех детей. Полученные результаты позволяют предположить благоприятный прогноз в отношении развития эмоционального

компонента инклюзивной готовности педагогов в ходе дальнейшего обучения.

По результатам изучения когнитивного компонента выяснено, что 75 % респондентов знают, в чем заключается сущность инклюзивного образования, но недостаточно готовы работать, так как не хватает знаний о детях с ограниченными возможностями здоровья; недостаточно знают особенности психолого-педагогических характеристик различных категорий детей. Также отмечаются стереотипные установки о том, что все дети с нормальным психофизическим развитием не испытывают желание общаться с детьми с особенностями в развитии; такие дети сами не могут устанавливать контакты со сверстниками; все дети с особенностями в развитии проявляют агрессивность.

Таким образом, анализ полученных данных актуализирует необходимость целенаправленного системного формирования готовности обучающихся к реализации инклюзивной практики. Работу, которую мы запланировали с целью повышения инклюзивной готовности будущих педагогов дошкольного образования, можно представить с позиции формирования необходимых компонентов рассматриваемого понятия.

1. Формирование когнитивного компонента инклюзивной готовности будущих педагогов дошкольного образования тесным образом связано с освоением содержания дисциплин учебного плана и направлено на формирование компонента «знаний» декомпозиции общепрофессиональных и профессиональных компетенций ОПОП ВО. Студентам предлагается изучить различные вопросы: от базовых представлений о системе инклюзивного дошкольного образования до конкретных технологий, приемов, методов организации совместной и индивидуальной деятельности детей.

Часть образовательной программы, формируемая участниками образовательных отношений, также содержит различные курсы по выбору обучающихся, направленные на овладение студентами частных технологий работы с дошкольниками (использование фольклора, рисуночных и артпедагогических техник, информационно-коммуникационных технологий, приемов, используемых при подготовке детей к школьному обучению и многих других).

2. Формирование эмоционального компонента инклюзивной готовности будущих педагогов дошкольного образования тесным образом связано с качеством взаимодействия обучающихся и профессорско-преподавательского состава. Необходимым является реализация персонифицированного педагогического взаимодействия, требующего выполнения педагогических функций профессорско-преподавательским составом в соответствии с личностным отношением к студентам [12], [13]. Преподаватели адекватно проявляют чувства и эмоции в ходе реализации образовательного процесса, конгруэнтны, доброжелательны по отношению к обучающимся, понимают их внутренний мир, создают необходимые условия для обсуждения проблемных вопросов инклюзивной теории и практики. Такое взаимодействие, обуславливающее положительный эмоциональный настрой, направлено на проявление необходимых качеств будущих педагогов в ходе реализации инклюзии.

При возникновении конкретных трудностей взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями в ходе прохождения студентами различных практик, преподаватели, представители работодателей, оказывают необходимую поддержку, используя опыт своей профессиональной деятельности в данной сфере, акцентируют внимание на тех или иных ценностях инклюзивного образования. Осуществляется анализ эмоционального опыта студентов; возникающих трудностей; осуществляется процесс поиска вариантов решений; происходит обсуждение, проектирование и реализация совместных путей решений эмоциональных затруднений в педагогической деятельности.

3. Формирование коммуникативного и мотивационно-когнитивного компонента инклюзивной готовности будущих педагогов дошкольного образования происходит преимущественно в процессе прохождения студентами производственных практик, которые пронизывают весь образовательный процесс. Так, в ходе производственной (психолого-педагогической) практики обучающиеся реализуют взаимодействие с администрацией, педагогическим коллективом, детьми и родителями дошкольников в условиях инклюзивного образовательного процесса. Студенты разрабатывают алгоритмы анализа пе-

дагогических ситуаций взаимодействия, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями; реализуют их, самостоятельно предлагая варианты решения. Обязательным является сопровождение прохождения практик обучающимися как со стороны преподавателей ВУЗа, так и специалистами детского сада, в который направляется обучающийся.

Практики по инклюзивному образованию начинаются с 3 курса параллельно с соответствующими дисциплинами, с постепенным усложнением заданий. До этого у студентов уже формируются умения взаимодействовать с типично развивающимися детьми на других практиках, что значительно облегчает процесс включения студентов в новые для них образовательные условия. Реализация производственных практик позволяет формулировать цель и задачи взаимодействия с участниками инклюзивного образовательного процесса; разрабатывать и реализовывать план взаимодействия; выявлять и решать возникающие проблемы, осуществлять анализ результатов; создавать условия для разрешения возможных затруднений в ходе дальнейшей коммуникации.

4. Формирование рефлексивного компонента инклюзивной готовности будущих педагогов дошкольного образования происходит в процессе всего обучения студента, так как рефлексия является значимым условием успешности любой деятельности, в том числе обучения и профессиональной деятельности. В процессе формирования рефлексивного компонента инклюзивной готовности студентов важным является анализ складывающегося индивидуального стиля деятельности обучающегося. В связи с этим, в ходе изучения различных дисциплин проводится структурированное исследование

смыслов, которые будущие педагоги видят в инклюзивной практике; определяются особенности и специфика использования личностных ресурсов; формулируются цели профессионального развития; составляется план осуществления поставленных целей; анализируются имеющиеся стереотипы, препятствующие успешной реализации инклюзии; предлагаются и реализуются возможные пути их преодоления.

Также обучающимся предлагается освоить содержание факультативных дисциплин по самопрезентации педагога дошкольного образования и составлению его портфолио, при изучении которых формируются составляющие имиджевой деятельности педагога, актуализируется ценностный вклад в изменение себя как будущего педагога, реализующего инклюзивную практику, других участников инклюзивного образовательного процесса.

Таким образом, актуализирована и рассмотрена проблема формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивной практики. Осуществлен анализ исследований, посвященных рассматриваемой проблеме, определено содержание понятия «инклюзивная готовность педагога». Проведено исследование, направленное на выявление специфики готовности будущих педагогов к реализации инклюзии. Полученные результаты позволили предложить необходимые направления дальнейшей работы. Перспективным направлением деятельности в рамках рассматриваемой проблемы считаем реализацию предложенных направлений; изучение результативности формирования исследуемого явления.

10.08.2020

Список литературы:

1. Алехина С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 1. С. 83–92.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 - 95.
3. Андреева Е.И. Инклюзивная образовательная среда дошкольной организации / Е.И. Андреева, О.Г. Тавстуха, Е.В. Михеева // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. №5(223). С. 76–83
4. Горбунова Л.Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: научно-методическое пособие / Л.Н. Горбунова, И.П. Цвелюх. – М: АПКИППРО, 2006. 196 с.
5. Колтырева Л.Ю. Психологические барьеры педагогов дошкольного образования при внедрении инноваций: понятие, содержание, направления преодоления / Л.Ю. Колтырева // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2013. № 4 (8). С. 163-171

6. Об образовании в РФ: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н
9. Пелех Ю.В. Ценностно-смысловой концепт профессиональной подготовки будущего педагога: монография / Ю. В. Пелех; под ред. Н. Б. Евтуха. Ровно, 2009. 400 с.
10. Тавстуха О.Г. Особенности повышения квалификации педагогов коррекционно-развивающего образования в условиях реализации инклюзивного образования / О.Г. Тавстуха, Л.Ю. Шавшаева // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2019. № 36. С. 148-156.
11. Тавстуха О.Г. Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольных образовательных организаций к реализации инклюзивного образования / О.Г. Тавстуха, С.В. Масловская // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27282>
12. Тавстуха О.Г. Формирование эмоциональной культуры педагога в условиях реализации персонализированной модели повышения квалификации / О.Г. Тавстуха, Е.Г. Матвиевская, Л.Ю. Шавшаева // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 458. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21877>
13. Тавстуха О.Г. Персонализированный подход / О.Г. Тавстуха, А.А. Муратова, Л.С. Самсоненко, Л.Ю. Колтырева // Персонализированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях // под редакцией Н.К. Зотовой. М.: Флинта, 2012. С.49-60.
14. Хитрюк В.В. Готовность будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: механизмы обеспечения / В.В. Хитрюк, И.Н. Симаева., Е.И. Пономарева // ВЕСНИК МДПУ імя І. П. ШАМЯКІНА. 2013. №4 (41). С.114-120
15. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: мотивационно-когнитивный компонент / В.В. Хитрюк // Весник МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2015. №1 (45). С. 98-103.

References

1. Alehina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspehnosti inkljuzivnogo processa v obrazovanii [The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education] // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2011, tom 16, no. 1, pp. 83–92.
2. Alehina S.V. Inkljuzivnoe obrazovanie dlja detej s ogranichenymi vozmozhnostjami zdorov'ja [Inclusive education for children with disabilities] // Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v rabote s det'mi, imejushhimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ja: monografija [Modern educational technologies in working with children with disabilities: monograph] / N.V. Novikova, L.A. Kazakova, S.V. Alehina; pod obshh. red N.V. Laletina; Sib. Feder. un-t, Krasnojarsk. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva [i dr.]. Krasnojarsk, 2013. pp.71 - 95.
3. Andreeva E.I., Tavstuha O.G., Miheeva E.V. Inkljuzivnaja obrazovatel'naja sreda doshkol'noj organizacii [Inclusive educational environment of kindergarten] // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Orenburg State University], 2019, no. 5(223), pp. 76–83
4. Gorbunova L.N. Podderzhka professional'nyh iniciativ pedagoga v processe povyshenija kvalifikacii: nauchno-metodicheskoe posobie [Support of the teacher's professional initiatives in the process of professional development: scientific and methodological manual] / L.N. Gorbunova, I.P. Cveljuh. – M: APKiPPRO, 2006, 196 p.
5. Koltyreva L.Ju. Psihologicheskie bar'ery pedagogov doshkol'nogo obra-zovanija pri vnedrenii innovacij: ponjatie, soderzhanie, napravlenija preodolenija [Psychological barriers of preschool teachers in the implementation of innovations: concept, content, directions of overcoming] / L.Ju. Koltyreva // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University], 2013, no. 4 (8), pp. 163-171
6. Ob obrazovanii v RF [On Education in Russia]: federal'nyi zakon, 29.12.2012, no 273-FZ
7. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovanija [On approval of the federal state educational standard for preschool education]: prikaz Minobrnauki Rossii, 17.10.2013, no 1155
8. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaja dejatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovanija) (vospitatel', uchitel')» [On the approval of the professional standard «Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)»]: Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF, 18.10.2013, no. 544n
9. Peleh Ju.V. Cennostno-smyslovoj koncept professional'noj podgotovki budushhego pedagoga: monografija [The value-semantic concept of professional training of a future teacher: monograph] / Ju. V. Peleh; pod red. N. B. Evtuha. Rовно, 2009, 400 p.
10. Tavstuha O.G. Osobennosti povyshenija kvalifikacii pedagogov korrekcionno-razvivajushhego obrazovanija v uslovijah realizacii inkljuzivnogo obrazovanija [Features of advanced training of teachers of correctional and developmental education in the context of the implementation of inclusive education] / O.G. Tavstuha, L.Ju. Shavshaeva // Sbornik trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija [Collection of works on the problems of additional professional education], 2019, no. 36, pp. 148-156.
11. Tavstuha O.G., Maslovskaja S.V. Formirovanie professional'noj gotovnosti pedagogov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij k realizacii inkljuzivnogo obrazovanija [Formation of professional readiness of teachers of preschool educational organizations for the implementation of inclusive education] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Modern problems of science and education], 2017, no. 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27282>
12. Tavstuha O.G. Formirovanie jemocional'noj kul'tury pedagoga v uslovijah realizacii personificirovannoj modeli povyshenija kvalifikacii [Formation of the emotional culture of a teacher in the context of the implementation of a personalized model of professional development] / O.G. Tavstuha, E.G. Matvievskaja, L.Ju. Shavshaeva // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija [Modern problems of science and education], 2015, no. 5, p. 458. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21877>
13. Tavstuha O.G. Persnificirovannyj podhod [Personalized approach] / O.G. Tavstuha, A.A. Muratova, L.S. Samsonenko, L.Ju. Koltyreva // Personificirovannaja model' povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija v sovremennyh social'no-jekonomicheskikh uslovijah [Personalized model of professional development of educators in modern socio-economic conditions] / pod redakciej N.K. Zotovoj, M.: Flinta, 2012, pp. 49-60.
14. Hitryuk V.V. Gotovnost' budushhijh pedagogov k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija: mehanizmy obespechenija [The readiness of future teachers to work in inclusive education: mechanisms for ensuring] / V.V. Hitryuk, I.N. Sima-eva., E.I. Ponomareva // VESNIK MDPU імя І. П. ШАМЯКІНА [Bulletin Vesnik MDPU name I. P. Shamyakina], 2013, no. 4 (41), pp. 114-120
15. Hitryuk V.V. Inkljuzivnaja gotovnost' pedagoga: motivacionno-konativnyj component [Inclusive readiness of a teacher: motivational-conative component] // Vesnik MDPU імя І. П. Шамякіна [Bulletin Vesnik MDPU name I. P. Shamyakina], 2015, no. 1 (45), pp. 98-103.

Сведения об авторах

Тавстуха Ольга Григорьевна, заведующий кафедрой дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания Оренбургского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор
[ORCID iD 0000-0003-1672-3871](#), e-mail: olgritav@yandex.ru

Шавшаева Людмила Юрьевна, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат педагогических наук, доцент
[ORCID iD 0000-0003-2917-7427](#), e-mail: koltureva@yandex.ru

Андреева Елена Ивановна, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания Оренбургского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук
[ORCID iD 0000-0001-7569-4615](#), e-mail: andreevaeliv@yandex.ru

460000, г. Оренбург, ул. Советская, 2